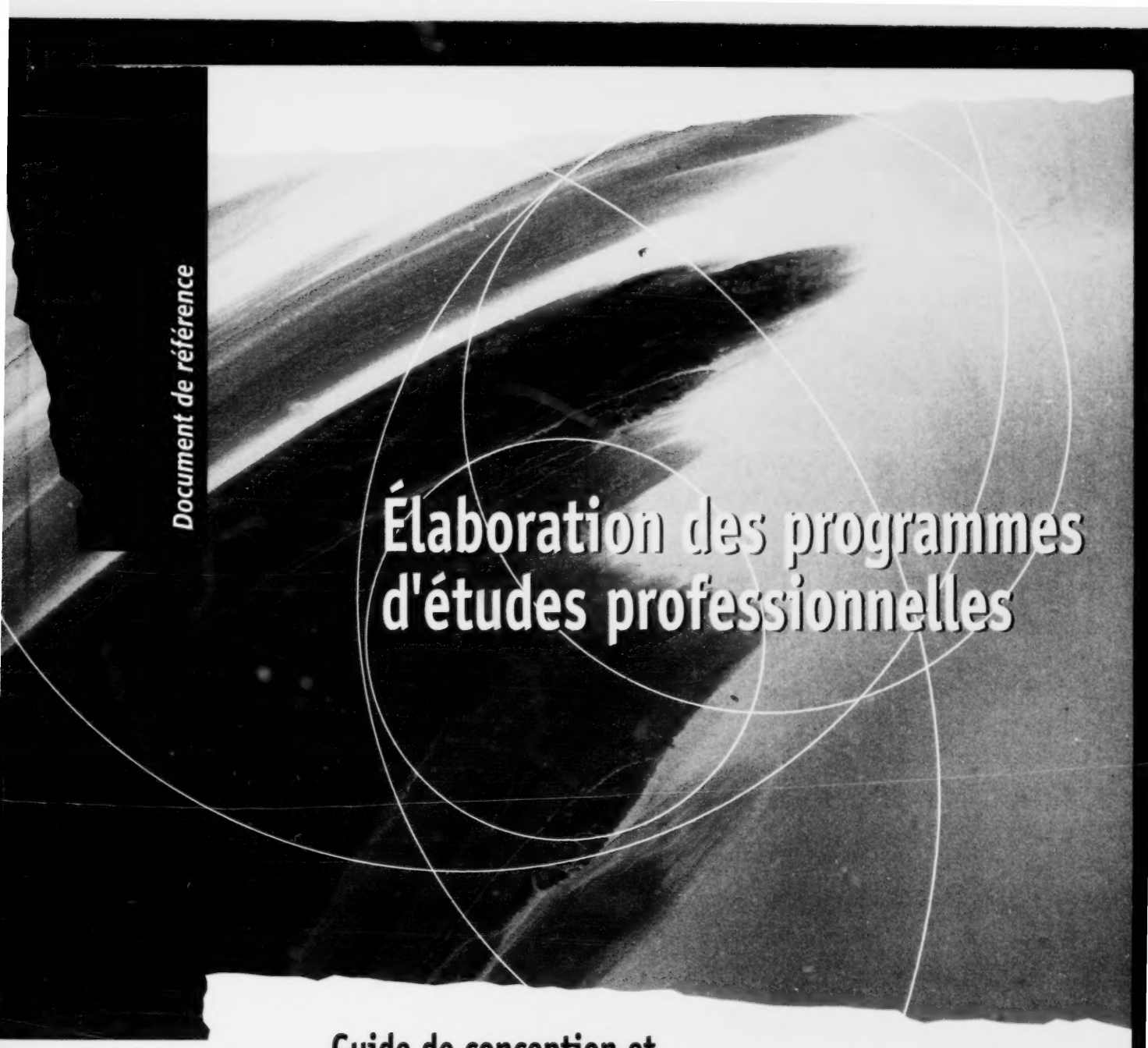


*Document de référence*

# Élaboration des programmes d'études professionnelles

## Guide de conception et de production d'un programme

Décroche tes rêves

Québec

Document de référence

# Élaboration des programmes d'études professionnelles

## Guide de conception et de production d'un programme

Formation professionnelle et technique
et formation continue

Direction générale des programmes
et du développement

Le présent document est le résultat de plusieurs travaux réalisés depuis le milieu des années 70. Rappelons surtout les travaux de Jean Dussault ainsi que les guides produits par Anne Filion, Jean-Paul Lemieux, Guy Mercure et Manon Paquette. Ces guides ont été adaptés et mis à jour de façon à rendre compte des méthodes actuelles en matière d'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique.

**Révision**
*Francyne Lavoie*
Responsable de la Programmation pédagogique

*Lucie Marchessault*
Conseillère en élaboration de programmes

*Jean-François Pouliot*
Conseiller en élaboration de programmes

**Responsabilité et coordination**
*Francyne Lavoie*
Responsable de la Programmation pédagogique
Direction de la planification et du développement

**Secrétariat**
*Linda Alain*

**Révision linguistique**
*Sous la responsabilité de la Direction des communications du ministère de l'Éducation*

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2004—03-00414

ISBN : 2-550-41213-3

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004

# TABLE DES MATIÈRES


INTRODUCTION ..... 1

**PROJET DE FORMATION** ..... 3

**1 Nature d'un projet de formation** ..... 5

1.1 Bases de l'élaboration d'un projet de formation ..... 5
1.2 Démarche d'élaboration d'un projet de formation ..... 6

**2 Conception d'un projet de formation** ..... 7

2.1 Buts et compétences ..... 7
2.2 Détermination des compétences ..... 8
2.3 Composition des énoncés de compétences ..... 10
2.4 Matrice des compétences ..... 13
2.5 Table de correspondance ..... 16

**3 Analyse d'un projet de formation** ..... 17

**4 Validation d'un projet de formation** ..... 19

4.1 Buts de la validation ..... 19
4.2 Mise en œuvre des activités de validation ..... 20
4.3 Tenue des activités de validation ..... 22
4.4 Résultats de la validation ..... 23

**PROGRAMME D'ÉTUDES** ..... 25

**5 Nature d'un programme d'études** ..... 27

5.1 Buts du programme et intentions éducatives ..... 28
5.2 Nature des objectifs ..... 28

**6 Objectif de comportement** ..... 31

6.1 Énoncé de la compétence ..... 31
6.2 Contexte de réalisation ..... 31
6.3 Éléments de la compétence ..... 32
6.4 Critères de performance ..... 33
6.5 Prise en considération des liens fonctionnels ..... 35

**7 Objectif de situation** ..... 37

7.1 Énoncé de la compétence ..... 37
7.2 Éléments de la compétence ..... 38
7.3 Plan de mise en situation ..... 38
7.4 Conditions d'encadrement ..... 39
7.5 Critères de participation ..... 39
7.6 Prise en considération des liens fonctionnels ..... 40

**8 Suggestions relatives à la planification pédagogique** ..... 41

8.1 Savoirs liés à la compétence ..... 41
8.2 Balises ..... 42

**9 Analyse d'un projet de programme d'études** ..... 45

**10 Implantation d'un programme d'études** ..... 47

CONCLUSION ..... 49

Annexe I Exemple de présentation des éléments d'ordre administratif du programme en production ..... 51
Annexe II Exemple de buts du programme (extrait) ..... 53
Annexe III Exemple de liste et de matrice des compétences (extrait) ..... 55
Annexe IV Exemple de table de correspondance (extrait) ..... 57
Annexe V Exemple de rapport de validation (extrait) ..... 59
Annexe VI Exemple de rapport d'ajustement (extrait) ..... 61
Annexe VII Exemple d'intentions éducatives (extrait) ..... 63
Annexe VIII Exemples d'objectifs de comportement (extraits) ..... 65
Annexe IX Exemples d'objectifs de situation (extraits) ..... 73

## INTRODUCTION

Le *Guide de conception et de production d'un programme d'études* s'adresse aux personnes qui élaborent des programmes d'études professionnelles. Il a été conçu pour aider les équipes de production lorsque vient le moment de formuler les compétences et les buts visés dans un projet de formation, de le valider et de rédiger les objectifs et les autres composantes d'un programme d'études. Il présente les définitions, les indications et les outils nécessaires aux travaux liés à l'élaboration des programmes d'études professionnelles, selon une approche par compétences.

L'approche en question a été conçue à partir de théories et de modèles connus et diffusés dans la littérature spécialisée en sciences de l'éducation. Il s'agit également d'une approche éprouvée qui a évolué au Québec à l'intérieur de la production de programmes d'études depuis nombre d'années. Elle a particulièrement servi à l'élaboration ou à la révision des programmes d'études professionnelles depuis la réforme lancée en 1986, ainsi qu'à celles des programmes d'études techniques depuis 1993.

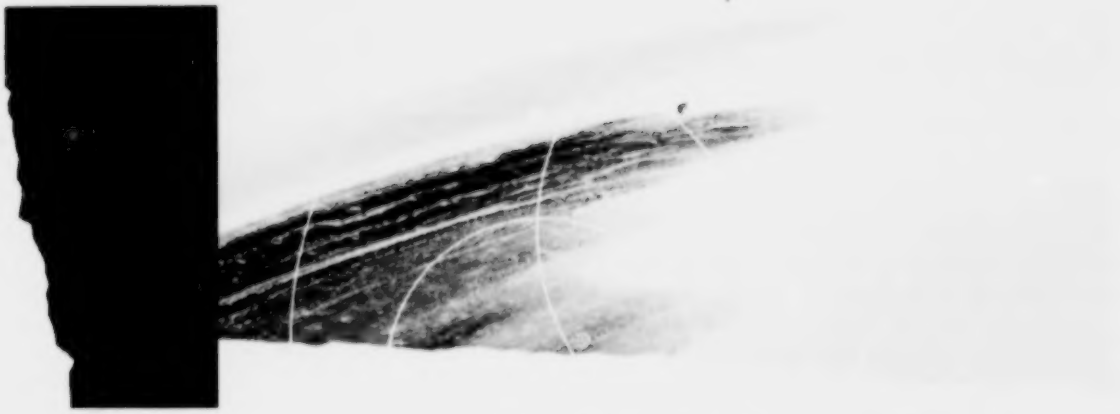
En formation professionnelle, les programmes d'études visent d'une part à former des personnes qui auront les compétences nécessaires pour réussir leur intégration sur le marché du travail, exercer leur métier, évoluer dans leur exercice professionnel, et d'autre part à répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée. Bien qu'il existe plusieurs définitions de la notion de compétence, le secteur de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation la décrit comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.).

L'élaboration des programmes d'études s'insère dans un processus qui va de l'analyse des besoins de formation au suivi de l'implantation des programmes d'études. Dans le présent document, il est question de la conception et de la production des programmes d'études, lesquelles consistent à déterminer et à formuler les compétences requises pour exercer un métier à partir de l'analyse de la situation de travail (AST), pour ensuite traduire ces premiers énoncés de compétences en objectifs dans un programme d'études. Toutes ces étapes permettent de définir les composantes d'un programme d'études en passant d'éléments déterminés à d'autres éléments à définir, et de faire en sorte que, chaque fois, ce qui suit dérive de ce qui précède. Chacune de ces étapes est présentée et expliquée dans les pages qui suivent.

La première partie du document est consacrée à la définition du projet de formation ainsi qu'à sa validation. On y trouve des renseignements sur la nature d'un projet de formation ainsi que sur les principales étapes de sa conception. On propose également des critères qui permettent son analyse et son évaluation, ainsi que le déroulement d'une rencontre de présentation et d'une séance de validation.

La seconde partie présente la définition du programme d'études proprement dit. On y trouve, dans un premier temps, la raison d'être des deux modèles d'objectifs et par la suite, chacune des composantes de l'objectif de comportement et de l'objectif de situation, de même que les grandes règles qui président à la définition et à la formulation de ces types d'objectifs. Sont présents également la raison d'être ainsi que les règles de détermination des savoirs liés à la compétence et leurs balises. On y propose des critères qui permettent l'analyse d'un programme d'études professionnelles. Enfin, on y traite de la séance d'implantation du programme d'études dans les établissements d'enseignement.

En annexe, on trouve des exemples de chacune des rubriques d'un projet de formation, des extraits de rapports de validation et d'ajustement d'un projet de formation. On y présente également un extrait d'intentions éducatives élaborées pour un programme d'études professionnelles ainsi que des exemples d'objectifs de comportement et d'objectifs de situation, en vue d'illustrer les règles de définition et de formulation présentées dans le document. Ces exemples sont tirés de productions existantes (programmes ou rapports). Toutefois, afin de respecter les exigences de formulation plus récentes, nous les avons parfois légèrement modifiés. La présentation visuelle des différentes rubriques du projet de formation et du programme reprend la présentation attendue de ces documents aux fins de publication.



# Projet de formation

Nature

Conception

Analyse

Validation

# 1 Nature d'un projet de formation

104-06420/

Le projet de formation constitue la première étape dans la conception et de la production d'un programme d'études professionnelles. Il a pour fonction de poser la structure du futur programme et d'en déterminer les buts et les compétences. Le projet de formation est consigné dans un document qui sert d'outil de communication avec les partenaires, en particulier au moment de la validation du projet. Il sert aussi de document de référence pour la poursuite des travaux après la validation. Au moment de sa production, on dispose les différentes rubriques du projet de formation selon les modèles des annexes I à IV. Il comprend des éléments d'ordre administratif qui seront fournis et insérés ultérieurement dans le programme, les buts du programme, les compétences du projet de formation présentées à l'intérieur d'une matrice et d'une table de correspondance. Le rôle et le contenu des rubriques sont reprises dans les sections qui suivent.

## *1.1 Bases de l'élaboration d'un projet de formation*

L'élaboration d'un projet de formation est effectuée selon une approche par compétences. L'approche par compétences utilisée en formation professionnelle et technique, « consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études[1] »; les compétences deviennent ainsi les cibles principales de la formation. Cette approche contribue à l'harmonisation entre les programmes d'études professionnelles et les programmes d'études techniques et, au regard de leur application, à la qualité de la formation offerte dans les établissements d'enseignement. Elle favorise par ailleurs une meilleure adéquation formation-emploi.

L'élaboration d'un projet de formation s'appuie sur les buts généraux de la formation professionnelle, qui traduisent les résultats globaux attendus de la formation. Ces buts généraux sont fonction des finalités de la formation professionnelle et tiennent compte des orientations ministérielles, en formation professionnelle et technique. Les buts généraux de la formation professionnelle sont les suivants[2] :

- Rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier.
- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle.
- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels.
- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

1 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, Développement des programmes d'études, Cahier 3, ministère de l'Éducation, 2002, p. 18.

2 On trouve, à l'annexe II, une version plus élaborée des buts généraux de la formation professionnelle de même que dans le document suivant : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles : cadre général et cadre technique*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

L'élaboration des programmes s'appuie également sur une analyse des besoins de formation qui sert notamment à :

- Assurer la cohérence à l'intérieur des ordres d'enseignement et entre ceux-ci par l'établissement d'études sectorielles et par l'harmonisation.

  Assurer la pertinence de l'élaboration ou de la révision d'un programme au moyen d'études préliminaires ou, éventuellement, d'autres types d'analyse de besoins.
- Déterminer les compétences à faire acquérir pendant la formation, principalement à l'aide des données présentes dans l'analyse de la situation de travail.

## *1.2 Démarche d'élaboration d'un projet de formation*

L'élaboration d'un projet de formation peut varier considérablement d'un projet à l'autre, mais elle comprend de façon générale, différentes étapes dont plusieurs peuvent être réalisées de façon simultanée, et chacune, donnant un produit :

- Déterminer les compétences du projet de formation. Pour ce faire, deux grandes approches peuvent être utilisées. La plus courante, que l'on peut qualifier de systémique, consiste à utiliser les tâches comme première formulation de compétences particulières et à inférer les compétences générales à partir de l'information contenue dans les autres chapitres du rapport d'AST. On peut aussi utiliser une approche plus systématique en repérant, pour l'ensemble des tâches et des opérations déterminées à l'atelier d'AST, tous les savoirs nécessaires, pour ensuite effectuer des regroupements.

  Une fois le repérage d'information terminé, dans les deux approches, il faut énoncer les compétences et formuler les indications en s'assurant de respecter les règles de formulation et d'avoir un niveau taxonomique adéquat. Il s'agit ensuite d'établir des liens entre les compétences retenues, d'une part et, d'autre part, les rubriques du rapport d'AST, les buts généraux de la formation professionnelle, et d'autres déterminants, le cas échéant. Le produit est la table de correspondance préliminaire.
- Établir les liens fonctionnels qui existent entre les compétences générales et les compétences particulières, d'une part, et entre le processus de travail (s'il est présent dans le programme) et les compétences particulières, d'autre part. Le produit est la matrice des compétences préliminaires.
- Déterminer l'application de certaines composantes du projet de formation, établir les durées d'apprentissage et réviser les énoncés et les indications des différentes compétences. Les produits sont la table de correspondance et la matrice des compétences.
- Formuler les buts du programme et réviser l'ensemble du projet de formation. Le produit est le projet de formation destiné à la validation.

# 2 Conception d'un projet de formation

La première phase de conception d'un projet de formation consiste à faire l'examen des déterminants de départ, notamment ceux qui sont propres à l'exercice du métier. On trouve des indications à ce sujet dans le rapport d'AST. Des données additionnelles plus générales sur la situation de travail dans son ensemble sont également contenues dans l'étude de besoins, qui brosse entre autres un tableau des caractéristiques du métier et des grandes tendances de son évolution. Les buts généraux de la formation professionnelle, qui font également partie des déterminants, vont s'intégrer aux buts du programme et devraient, de plus, se refléter dans les compétences du projet de formation. Enfin, d'autres déterminants peuvent porter sur les caractéristiques de la population scolaire à desservir, sur les besoins qualitatifs du marché du travail ou sur des orientations ministérielles ou gouvernementales.

Il est important que la conception du projet de formation s'appuie sur le rapport d'AST et les études. La compréhension approfondie du métier, de ses conditions d'exercice, de ses exigences et de son évolution prévisible est indispensable pour déterminer les compétences visées par le programme d'études.

## *2.1 Buts et compétences*

Les buts du programme constituent la première rubrique du document qui présentera le projet de formation : ils se situent juste après les éléments d'ordre administratif (voir l'exemple présenté à l'annexe I). Il est souvent plus efficace de formuler les buts du programme en dernier lieu, une fois que les autres rubriques du projet sont rédigées.

Les buts du programme traduisent les orientations particulières du programme d'études, présentent le résultat recherché au terme de la formation, ainsi qu'une description générale du métier. Ils portent de plus les orientations en formation professionnelle.

Les buts du programme font état du métier visé par le programme d'études. Il s'agit d'une mention claire de la finalité du programme qui s'exprime en ces termes : « Le programme d'études (*titre du programme*) vise à former des personnes aptes à exercer le métier de (*nom du métier*). » La description générale du métier visé est une synthèse des tâches qui y sont associées. Elle décrit de plus les principaux secteurs d'activité, les différents outils techniques ou technologies utilisés et les principales responsabilités. Les buts du programme reprennent les quatre buts généraux de la formation professionnelle et les rend plus explicite en fonction du métier visé. Le ministère de l'Éducation, de concert avec ses partenaires socio-économiques, a convenu de renforcer deux de ces buts généraux. D'une part, les programmes doivent, en tout temps, viser à développer la connaissance du marché du travail en général de même que la connaissance du contexte particulier du métier choisi. D'autre part, dans le cas des programmes qui préparent à l'exercice de métiers qui permettent de travailler à son propre compte ou en association avec d'autres personnes, les programmes formulés visent également à favoriser la pratique entrepreneuriale. On trouve, à l'annexe II, un exemple de buts d'un programme.

Le projet de formation présente ensuite une liste des compétences visées. En formation professionnelle, les compétences sont de deux types, particulières ou générales. Les compétences particulières sont directement liées à l'exécution des tâches et à une évolution en contexte de travail; elles visent surtout l'atteinte du premier but général de la formation professionnelle, c'est-à-dire rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier. Les compétences générales viennent ajouter un autre volet au projet de formation. S'éloignant des tâches du métier proprement dites, elles correspondent à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent généralement à leur exécution. Elles sont

transférables, favorisent la polyvalence et devraient faciliter, plus particulièrement, l'atteinte de trois des buts généraux de la formation professionnelle, soit :

- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle.
- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels.
- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

## 2.2 Détermination des compétences

Pour dégager des tâches, des activités de travail ou de vie professionnelle devant faire l'objet de compétences particulières ou de compétences générales, il est utile de mettre à profit l'expertise des membres de l'équipe chargée de la conception du projet de formation. Les spécialistes du métier et de l'enseignement, notamment, peuvent apporter une contribution intéressante.

### *Les compétences particulières*

Une compétence particulière est étroitement rattachée à une ou plusieurs tâches du métier. Une première analyse des données recueillies au cours de l'atelier d'AST doit donc permettre de faire ressortir l'information de manière à cerner les tâches qui doivent faire l'objet de compétences particulières. Ces dernières doivent emprunter des caractéristiques des tâches (ou certaines caractéristiques), correspondre à des aspects significatifs du métier, décrire les résultats du travail et contribuer à cerner les principales responsabilités de la personne. Elles doivent aussi conduire à un résultat observable et mesurable.

Le mode ou les modes d'organisation du travail[3] donne souvent de bonnes indications relatives aux tâches du métier. Il nous renseigne sur la façon dont celles-ci sont réparties entre les personnes qui exercent le même métier et, de façon plus générale, sur la manière dont la production des biens ou des services est assurée. Il permet généralement de mettre en relief des tâches relativement complètes, indépendantes les unes des autres et significatives au regard du métier.

Toutefois, il ne faut pas confondre organisation du travail et processus de travail[4]. Le processus de travail correspond le plus souvent à une séquence d'opérations, c'est-à-dire à la façon dont une personne s'y prend pour accomplir une tâche; pour un métier donné, ce processus revient dans une majorité de tâches. Ainsi, ses éléments sont en général mieux définis et, dans la mesure où ils correspondent à des étapes de travail, ils sont souvent dépendants les uns des autres. Bien qu'il arrive que le tableau des tâches que contient le rapport d'AST soit fait en fonction d'un processus général de travail, il est peu souhaitable d'un point de vue pédagogique que les compétences particulières reprennent intégralement les étapes du processus de travail. Si c'est le cas, il est préférable de revoir la façon dont les tâches ont été découpées et de définir une structure qui s'appuie sur les produits et les services attendus du métier.

Il est rare de trouver une adéquation parfaite entre l'ensemble des tâches telles qu'elles sont formulées dans le tableau des tâches et des opérations du rapport d'AST, et les énoncés des compétences particulières. Il convient donc de revoir les tâches de façon à formuler les compétences de la manière la plus juste possible, dans le reflet de la réalité de l'exercice de la profession. Ce travail de formulation implique donc un certain nombre de vérifications et d'adaptations. Par ailleurs, il importe que les compétences retenues respectent certains critères et exigences (qui sont précisés à la section sur la formulation des énoncés). Voici, à titre d'exemples, quelques énoncés de compétences particulières :

- Effectuer des tâches comptables périodiques.
- Construire les patrons de base d'un complet.
- Traiter les demandes relatives aux lois du travail.

Il est possible de voir une présentation des liens entre la compétence particulière et la tâche (ou les tâches) dans la table de correspondance (à la section 2.5 du présent document et à l'annexe IV).

---

3 L'organisation du travail (entre les personnes, la définition de leurs tâches et responsabilités, des conditions, etc.) se particularise selon les milieux en fonction des valeurs, des objectifs, des choix de l'entreprise pour la production de biens et des services, compte-tenu de son environnement physique, humain, financier, etc.

4 Voir, au sujet du processus, la section 2.4 du présent document intitulée *Rédaction d'un processus de travail.*

### *Les compétences générales*

Si les tâches du métier facilitent de beaucoup la détermination des compétences particulières, la situation est différente en ce qui concerne les compétences générales, pour lesquelles il est nécessaire de faire une analyse de l'ensemble des données du rapport d'AST (tâches, conditions de réalisation, habiletés, comportements, etc.), afin de dégager des activités de travail ou de vie professionnelle. On entend ici par activité, un ensemble d'actions coordonnées débordant du champ spécifique des tâches et impliquant des démarches ou des réalisations qui englobent des dimensions significatives de la situation de travail ou de la vie professionnelle.

En d'autres termes, les activités de travail ou de vie professionnelle ne se limitent pas aux tâches. Les démarches ou les réalisations auxquelles elles correspondent ont la caractéristique d'être transférables, ce qui se manifeste par leur mise en œuvre dans l'accomplissement de diverses tâches.

#### Caractéristiques et raison d'être

Les compétences générales doivent correspondre à des activités de travail à la « périphérie » des tâches, tout en y étant étroitement liées ou associées. Ces activités requièrent des apprentissages de nature plus fondamentale et sont transférables à plusieurs situations de travail. L'une des premières raisons d'être des compétences générales est d'éviter une formation limitée, centrée exclusivement sur l'exécution des tâches du métier. Les compétences générales doivent permettre l'intégration de principes et de concepts sous-jacents aux actes professionnels, de façon que la personne puisse faire face à une variété de situations et s'adapter à des contextes de travail variés et changeants. Comme elles dépassent l'exécution ponctuelle des tâches, les compétences générales sont de nature à développer l'autonomie de la personne ainsi que sa polyvalence, de même qu'à lui permettre d'avoir, éventuellement, une certaine influence dans son milieu de travail. Par exemple, Communiquer en milieu de travail n'est pas une tâche des opératrices et des opérateurs d'engins de chantier, mais c'est une activité de travail appréciable, et ce, au moment de l'exécution des diverses tâches. Les activités de travail ou de vie professionnelle, lorsqu'elles sont importantes et significatives pour l'exercice du métier, donnent lieu à des compétences générales.

Pour jouer pleinement leur rôle, les compétences générales doivent cependant être clairement orientées vers des dimensions importantes de l'exercice global du métier et également, de son évolution prévisible. Elles permettent ainsi de donner le statut de compétence à des dimensions peu considérées dans les compétences particulières. En cela, elles vont au-delà de la somme des éléments que l'on pourrait dégager des compétences particulières. Cependant, tout comme ces dernières, les compétences générales doivent correspondre à une situation de travail réelle et conduire à un résultat observable et mesurable.

#### Pistes pour la détermination des compétences générales

Les compétences générales doivent mettre en évidence toutes les activités de travail ou de vie professionnelle, significatives et importantes. Pour repérer ces activités, on doit débuter par l'analyse de la section Habiletés et comportements du rapport d'AST qui traite de domaines tels que : communication, gestion, relations humaines, éthique professionnelle, législation et réglementation, arts, sciences et technologies, et langues et lettres.

Le croisement des données des tâches ainsi que des habiletés et comportements qui figurent dans le rapport d'AST met souvent certaines activités en évidence. Voici une liste non exhaustive d'activités de travail types susceptibles de donner lieu à des compétences générales :

- Faire des choix.
- Établir des liens entre des phénomènes.
- Observer, analyser et évaluer des situations.
- Accomplir des actions ou poser des gestes professionnels.
- Établir des relations professionnelles ou interpersonnelles.
- Résoudre des problèmes.
- Concevoir et créer.

- Prendre des décisions.
- Prévenir des situations.
- Se représenter un phénomène ou un objet dans le temps et dans l'espace.
- Percevoir des réalités (plus ou moins apparentes : sensibles, intellectuelles ou sensorielles).

Dans le cas de compétences à prédominance cognitive, il est possible que les activités à accomplir dans une situation donnée soient en relation importante avec une discipline. Par exemple, l'application de notions ou de principes scientifiques peut être utile et nécessaire à l'exercice d'un métier. En pareil cas, l'indication de la discipline en question sera nécessaire pour éclairer la définition de l'objectif. Il faudra cependant s'assurer de mettre l'accent sur l'activité liée à la situation de travail et de ne pas dériver vers une perspective strictement disciplinaire. Une fois les principales activités types dégagées, il faut déterminer une situation de travail réelle correspondant à chacune, de manière à bien cerner la compétence à faire acquérir.

| Activités types | Activités, situations de travail réelles |
|---|---|
| Évaluer des situations | Évaluer les possibilités d'utilisation des matières textiles et des fournitures |
| Analyser des relations | Interpréter des comportements de consommatrices et de consommateurs |
| Établir des relations professionnelles ou interpersonnelles | Interagir dans des situations professionnelles variées |
| Concevoir et créer | Concevoir la présentation visuelle d'un document |
| Faire des choix | Choisir des produits d'installation |

Voici, à titre d'exemples, quelques énoncés de compétences générales :

- Se situer au regard de l'approche qualité.
- Gérer de l'information administrative.
- Prévenir les atteintes à la santé et à la sécurité liées au métier.

## *2.3 Composition des énoncés de compétences*

Chaque compétence doit se distinguer des autres. Elle doit porter sur un ensemble intégré d'habiletés, de savoirs, de connaissances et de comportements distincts, non visés par une autre compétence. Une habileté ou un comportement peut être compris dans plusieurs compétences, mais chaque ensemble doit avoir une teneur particulière. Une façon d'aider à formuler la compétence et ses composantes consiste à s'interroger sur ce que la personne devra faire au seuil d'entrée sur le marché du travail[5], plutôt que sur ce qu'elle devrait savoir. De plus, la formulation des énoncés de compétences doit satisfaire aux deux conditions suivantes : respecter les exigences liées au travail et à la formation ainsi que les niveaux taxonomiques et les règles d'écriture.

Les exigences liées au travail permettent de s'assurer que les compétences formulées décrivent correctement le métier visé. Elles concernent le plus souvent la pertinence. Les exigences liées à la formation, quant à elles, visent à favoriser la reconnaissance des acquis et l'articulation des programmes d'études. Elles concernent le plus souvent l'ampleur des compétences.

5 Les compétences qui composent les programmes d'études en formation professionnelle sont toujours définies en fonction du seuil d'entrée sur le marché du travail, lequel inclut toutes les compétences normalement exigées pour exercer correctement un métier. Il n'est pas ici question de limiter la formation aux seules compétences exercées en début d'activité professionnelle. Cependant, on exclut les compétences qui appartiennent à une spécialisation ainsi que celles qui dépassent les normes habituelles d'exercice du métier. Ainsi, le seuil d'entrée indique le niveau de performance, dans la réalisation des tâches et des activités de travail, exigé d'une personne qui débute dans le metier pour lequel elle a été formée.

### *Exigences liées au travail*

Chaque compétence est significative, importante et représentative de l'exercice du métier. Elle correspond à un aspect du métier facile à décrire par une personne qui en connaît l'exécution et s'inscrit dans la perspective d'une réalisation attendue du métier ou de son évolution prévisible. Chaque compétence retenue vise un résultat observable et mesurable. Elle permet la production d'un bien ou d'un service précis, ou encore, des réalisations vérifiables ou des démarches dont les effets sont mesurables. Chaque compétence est circonscrite et relativement autonome.

Les compétences sont indépendantes les unes des autres pour éviter les chevauchements et les répétitions. Elles ont un début et une fin clairement établis et visent l'obtention de résultats distincts. Si tel n'est pas le cas, il faut les restructurer et trouver une formulation qui puisse garantir la spécificité de chaque compétence. Les compétences retenues correspondent à des entités qui ont chacune une existence propre et qui sont limitées en temps et dans leur ampleur.

Chacune des compétences particulières reflète une situation de travail réelle, c'est-à-dire qu'elle correspond à l'exercice du métier. Une compétence ne peut pas correspondre à un simple regroupement de connaissances, bien que ces dernières puissent être requises pour exercer le métier. La formulation[6] de chaque compétence reflète le niveau de complexité d'exécution de la tâche ou de l'activité : elle correspond précisément au degré de difficulté de la situation de travail qu'il recouvre et à la responsabilité confiée. En outre, chaque compétence implique la mise à profit d'un certain nombre de connaissances, d'habiletés, de perceptions et d'attitudes. De ce fait, chaque compétence est multidimensionnelle.

Les compétences particulières retenues doivent s'inscrire dans le cadre général d'organisation du travail. Bien que toutes les entreprises n'aient pas nécessairement une organisation formelle du travail, la structure des compétences particulières devrait refléter le mode général d'organisation du travail. En ce sens, chaque tâche ou activité doit être une entité autonome, tout en appartenant à un ensemble plus vaste, et doit pouvoir s'articuler avec d'autres entités.

### *Exigences liées à la formation*

L'ampleur des compétences a une incidence importante sur la formation. Par définition, les compétences sont intimement liées aux tâches et aux activités de travail ou de vie professionnelle qu'elles permettent de réaliser. Ainsi, l'ampleur d'une compétence est fonction de l'envergure, de l'importance relative et de la complexité de la tâche ou de l'activité à laquelle elle se rattache. Cette ampleur de la tâche ou de l'activité peut nous amener à reconsidérer la compétence à laquelle elle donne lieu.

La compétence retenue doit permettre de baliser correctement la formation. Elle doit couvrir et mettre en relief tout ce qui doit l'être, et l'énoncer de façon claire et précise. En fait, l'« ampleur recherchée » d'une compétence est définie par les possibilités qu'elle offre de mettre en évidence, dans le projet de formation, les principaux aspects et dimensions du métier.

- Si la tâche ou l'activité est trop étendue, elle ne permettra pas de bien cerner la compétence à faire acquérir. Des compétences trop globales sont, par le fait même, moins précises et peuvent avoir pour effet de passer sous silence des objets importants. Elles sont alors une source incomplète de données pour planifier et organiser la formation.
- À l'inverse, une tâche ou une activité trop restreinte peut difficilement faire l'objet d'une compétence. Des compétences trop limitées tendent à morceler les apprentissages et à réduire les possibilités de synthèse et d'intégration. De plus, elles contribuent à multiplier les objets de sanction et à rendre l'évaluation plus lourde et difficile à organiser. Des regroupements de tâches ou d'activités doivent alors être considérés mais il faut toutefois éviter les regroupements artificiels. La compétence doit avant tout correspondre à une situation de travail réelle.

---

6 Le niveau taxonomique de l'énoncé de la compétence est le reflet de ce degré de complexité, d'où l'importance de bien le situer et de s'assurer qu'il reflète la situation de travail.

L'ampleur des compétences doit également favoriser l'harmonisation des programmes d'études professionnelles et des programmes d'études techniques. Cette harmonisation passe par une étape d'analyse des compétences entre elles, analyse qui est facilitée par la clarté et la précision de ces programmes. Cette clarté et cette précision supposent que les compétences sont d'une ampleur ni trop grande ni trop restreinte.

- Des compétences trop globales réduisent les possibilités d'harmonisation des programmes d'études. De telles compétences ne permettent, le plus souvent, que la détermination de parties de compétences communes.
- Des compétences trop restreintes et nombreuses engendrent une certaine confusion en multipliant les cibles de formation, qui deviennent finalement difficiles à harmoniser.

Les compétences retenues ne doivent être ni trop globales ni trop morcelées de façon à faciliter la reconnaissance des acquis qui pourra subvenir en réponse à des besoins individuels et élaborée à partir du programme d'études. En effet, les compétences (ou ce qui en constitue le « tout ») mettent en évidence suffisamment de repères significatifs et qualifiants pour que l'on puisse reconnaître d'une variété d'expériences ou de formations acquises dans divers milieux.

- Des compétences globales et trop peu nombreuses rendent difficile la reconnaissance des acquis. Il y a, habituellement, peu d'adéquation entre des compétences très globales et les compétences généralement plus circonscrites et ciblées qui sont acquises par l'expérience ou par l'apprentissage en milieu de travail.
- Par contre, des compétences trop restreintes et nombreuses tendent à multiplier indûment les objets de sanction et à rendre laborieuse la reconnaissance des acquis.

À première vue, il y a peu de liens entre l'ampleur des compétences et une certaine souplesse sur le plan pédagogique. Dans la mesure où il n'y a pas de règles qui le défendent, les compétences globales peuvent être décomposées en éléments multiples, et les compétences restreintes, regroupées de différentes manières. Cependant, ces diverses manipulations des compétences tendent à les disloquer ou à créer des regroupements artificiels qui éloignent du concept comme tel. Il ne s'agit plus, finalement, d'une approche où les compétences sont vraiment déterminantes pour la formation puisqu'elles perdent l'essentiel de leur rôle en tant que cibles visibles pour orienter les apprentissages. Trop manipulées, elles peuvent ne plus avoir leur fonction intégratrice, ni la même signification et elles finissent par constituer un lien très ténu entre l'éducation et le travail. Il paraît donc préférable de trouver un niveau intermédiaire d'ampleur des compétences qui permet d'éviter leur marginalisation ou, à toutes fins utiles, leur disparition comme cibles principales de la formation.

### *Règles d'écriture et niveaux taxonomiques*

D'un point de vue technique, la formulation de l'énoncé respecte les règles d'écriture et utilise les niveaux taxonomiques appropriés. En ce qui a trait à l'écriture, l'énoncé de compétence doit être concis et explicite. Il se compose d'un verbe, à l'infinitif, qui décrit l'action à exécuter dans son ensemble, et d'un complément d'objet direct, qui précise le résultat attendu (produit réalisé ou service rendu). Le choix du verbe de l'énoncé est effectué en utilisant des taxonomies reconnues (domaines cognitif, psychomoteur et affectif, par exemple).

Si l'on prend comme exemple la taxonomie du domaine cognitif de Bloom[7], le verbe d'action utilisé doit correspondre à l'un des niveaux suivants :

- L'application, c'est-à-dire l'utilisation de savoirs dans des cas particuliers et concrets, par exemple : choisir, organiser ou utiliser.
- L'analyse, c'est-à-dire la séparation d'un tout en ses éléments ou parties constituantes, de manière, entre autres, à en éclaircir la hiérarchie et les rapports, par exemple : analyser, spécifier ou déterminer.

---

7 On trouve des exemples de taxonomies dans le document suivant : Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd., Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

- La synthèse, c'est-à-dire la réunion d'éléments ou de parties en un tout, par exemple : produire, créer, modifier, planifier, développer ou synthétiser.
- L'évaluation, c'est-à-dire la critique interne ou externe, par exemple : évaluer, juger, valider, apprécier ou normaliser.

***Balises quantitatives***

On considère que des projets dont la durée se situe entre 1 500 et 1 800 heures devraient comprendre environ 25 compétences pour répondre aux critères de cohérence et d'applicabilité. Il n'existe pas non plus de règle stricte en ce qui concerne le nombre de compétences particulières par rapport à celui des compétences générales.

Comme on l'a vu précédemment, il existe un lien étroit entre le nombre de compétences et leur ampleur et, de la même façon, entre le nombre de tâches et d'activités et leur envergure. Donc, en ce qui a trait à l'ampleur, une compétence nécessite une durée d'apprentissage qui se situe entre 15 heures et 120 heures pour répondre aux exigences liées à la formation et à l'applicabilité du programme. Toutefois, pour éviter la parcellisation des apprentissages, il n'est pas recommandé d'avoir un nombre élevé de compétences dont la durée d'apprentissage est inférieure à 30 heures.

## 2.4 *Matrice des compétences*

La matrice des compétences est un outil utilisé à plus d'une occasion lors de la conception et de la production d'un programme. Au moment de la détermination des compétences, elle sert d'instrument d'analyse, de synthèse et de réflexion et favorise la cohérence du projet de formation en offrant une vue systémique de celui-ci. Elle présente également les choix de l'équipe de production en ce qui a trait aux liens d'application entre les compétences générales et les compétences particulières en fonction d'une interprétation de l'exercice professionnel d'une part, et de la logique d'apprentissage, d'autre part. Elle peut, par la somme des renseignements qu'elle contient, servir à soutenir l'organisation pédagogique en toute cohérence, en présentant, entre autres, la mise en relation des compétences dans un ensemble organisé selon le choix des concepteurs. Elle offre une vision d'ensemble des compétences à acquérir, une vision « programme », intégrée et significative, laquelle est à même d'assurer une plus grande cohérence aux apprentissages que cible le programme d'études. La matrice des compétences est fournie à titre d'indication.

La matrice est un tableau à double entrée. L'axe vertical regroupe les compétences particulières, l'axe horizontal, les compétences générales, ainsi que le cas échéant, le processus de travail. Elle comprend également l'information sur le nombre d'heures jugé nécessaire pour l'acquisition de chaque compétence ainsi que de l'information sur le type d'objectif (de comportement ou de situation). La matrice permet de voir les liens qui unissent des éléments placés sur l'axe horizontal et des éléments placés sur l'axe vertical. Il existe deux types de liens, représentés par des symboles blanc et noir, pour indiquer les articulations possibles :

- Le premier type de liens renseigne sur l'existence de « relations », en situation de travail réelle, d'une part entre les activités de travail (compétences générales) et les tâches (compétences particulières) représenté par un cercle blanc, et d'autre part, entre le processus de travail et les compétences particulières (représenté par un triangle blanc).
- Le second type de liens aux compétences particulières concerne une « application » pouvant se réaliser dans un contexte d'apprentissage. Les symboles sont alors noircis et annoncent que l'on tient compte de ces liens dans la formulation des objectifs liés aux compétences particulières.

La matrice est donc utile pour saisir rapidement les rapports des compétences entre elles. De plus, elle peut fournir des indications sur la cohérence et l'applicabilité en donnant une vue d'ensemble du projet. La matrice peut servir de guide lors de l'élaboration des activités d'apprentissage par les établissements d'enseignement : elle est le seul outil qui indique lesquelles des compétences sont générales et lesquelles sont particulières. La portée de ces deux types de compétences ayant une incidence sur les

activités d'apprentissage à formuler et sur les intentions éducatives. La matrice est fort utile au moment d'élaborer la séquence d'enseignement (logigramme) dans les établissements. On trouvera un exemple de liste et de matrice des compétences à l'annexe III.

### *Rédaction d'un processus de travail*

Le processus de travail est déterminé à la suite de l'examen des tâches précisées au cours de l'atelier d'AST. Il se définit comme une suite d'étapes ordonnées dans le temps qui permettent d'obtenir un résultat du travail (produit ou service). Ces étapes s'appliquent à plusieurs compétences particulières. Il doit donc y avoir une correspondance directe entre les étapes du processus de travail et l'ensemble des tâches de l'AST de même qu'avec la structure des compétences particulières. Le processus de travail comprend généralement de quatre à six étapes et il est formulé à l'aide d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct, comme c'est le cas pour les énoncés de compétences.

Dans la mesure du possible, on doit éviter d'énoncer les étapes en utilisant une formulation trop générale, ou encore en s'appuyant sur le mode d'organisation du travail, lequel correspond souvent à des postes de travail et à des phases d'exécution trop précises. Ainsi, un processus de travail formulé de la façon suivante : Prendre connaissance du travail à effectuer, Exécuter le travail, Vérifier le travail et Ranger et nettoyer renseigne assez peu sur la nature réelle des tâches puisqu'il pourrait, à la limite, s'appliquer à n'importe quel métier. Voici deux exemples de processus de travail plus précis :

Premier exemple

- Organiser son travail.
- Dessiner.
- Procéder aux vérifications et aux corrections.
- Produire la version finale et la classer.

Deuxième exemple

- Recueillir et analyser l'information.
- Saisir les données.
- Effectuer les calculs.
- Produire les rapports.
- Vérifier et corriger les rapports.

Soulignons que dans certains cas, en raison de la structure des compétences ou de la nature des tâches, il est inutile de présenter un processus de travail dans la matrice. La pertinence de ce dernier doit donc être évaluée au moment de la conception du projet de formation.

### *Construction d'une matrice des compétences*

La construction d'une matrice des compétences au moment de la conception du projet de formation comprend, de façon générale, les étapes suivantes, dont plusieurs peuvent être réalisées de façon simultanée :

- Indiquer, dans les espaces prévus à cette fin, le titre du programme.
- Inscrire, de haut en bas de l'axe vertical, selon leur degré de complexité ou leur ordre d'exécution en milieu de travail, les énoncés des compétences particulières.
- Inscrire, de gauche à droite sur l'axe horizontal, les énoncés des compétences générales et s'il y a lieu les étapes du processus de travail.
- Établir les liens fonctionnels entre les compétences générales et les compétences particulières et déterminer les liens fonctionnels applicables. L'existence d'un lien fonctionnel (○) indique qu'il y a une relation entre ces deux compétences, plus précisément que la compétence générale est nécessaire au moment d'exercer la compétence particulière, sur le marché du travail. L'application du

lien fonctionnel (●) signifie qu'on décide d'appliquer, dans le programme, le lien qui existe sur le marché du travail. La compétence générale sera donc prise en considération au moment de formuler l'objectif[8] de la compétence particulière.

- Déterminer le nombre d'heures jugé nécessaire pour l'acquisition de chaque compétence, estimer l'importance relative de l'ensemble des compétences, et des unes par rapport aux autres afin de mieux évaluer la faisabilité du projet de formation.
- La somme des heures allouées à chacune des compétences devrait correspondre à la durée totale d'heures du programme.
- Établir les liens fonctionnels entre le processus de travail, le cas échéant, et chacune des compétences particulières et déterminer les liens fonctionnels applicables. L'existence de ce lien fonctionnel (Δ) signifie que ces étapes du processus pourraient être réalisées au cours de l'exercice de la compétence, mais que celles-ci ne seront pas directement prises en considération dans la formulation de l'objectif. L'application du lien fonctionnel (▲) entre une ou plusieurs étapes du processus de travail et une compétence particulière indique que la ou les étapes seront intégrées à l'objectif.
- Indiquer le type d'objectif, soit : de comportement (C) ou de situation (S)[9] et numéroter les compétences générales et les compétences particulières à partir d'une logique qui tient compte de l'application des liens fonctionnels entre les compétences générales et les compétences particulières.

Une fois toutes ces étapes réalisées, la matrice des compétences devrait présenter entre autres les renseignements que l'on trouve dans l'exemple ci-dessous.

**MATRICE DES COMPÉTENCES**

| | | | | COMPÉTENCES GÉNÉRALES | | | | | | PROCESSUS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***COMPTABILITÉ*** | | | | Énoncé de compétence générale « AA » | Énoncé de compétence générale « BB » | Énoncé de compétence générale « CC » | Énoncé de compétence générale « DD » | Énoncé de compétence générale « EE » | Énoncé de compétence générale « FF » | Recueillir et analyser l'information | Saisir les données | Effectuer les calculs | Produire les rapports | Vérifier et corriger les rapports |
| **COMPÉTENCES PARTICULIÈRES** | **Numéro de la compétence** | **Type d'objectif** | **Durée (h)** | | | | | | | | | | | |
| **Numéro de la compétence** | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 8 | | | | | |
| **Type d'objectif** | | | | S | C | S | C | C | C | | | | | |
| **Durée (h)** | | | | 30 | 45 | 30 | 45 | 60 | 60 | | | | | |
| Énoncé de compétence particulière « A » | 8 | C | 45 | ○ | ● | ● | ● | ○ | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Énoncé de compétence particulière « B » | 12 | C | 30 | ○ | ● | ● | | ● | ○ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Énoncé de compétence particulière « C » | 15 | C | 60 | ○ | ○ | | ○ | ● | ● | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |

8 Voir, à ce sujet, dans la seconde partie du document au point 7.6, la prise en considération des liens fonctionnels.
9 Voir, à ce sujet, les chapitres 6 et 7 de la deuxième partie du présent document.

## 2.5 *Table de correspondance*

La table de correspondance sert à établir et à vérifier l'adéquation entre les besoins de formation[10] exprimés entre autres au cours de l'AST et les réponses à ces besoins, telles qu'elles sont présentées dans le projet de formation (et plus tard, telles que prises en considération dans le programme). Plus particulièrement, la table de correspondance permet de visualiser les liens qui existent entre chaque compétence prévue dans le projet de formation, l'information contenue dans le rapport d'AST (tâches, opérations, habiletés et comportements généraux) et d'autres déterminants, le cas échéant. On doit donc être en mesure de relier chaque compétence à au moins une tâche, une opération, une habileté ou un comportement décrit dans le rapport d'AST de même qu'à un but général de la formation professionnelle. Des liens sont également établis entre chaque compétence et les buts généraux de la formation professionnelle ainsi que, le cas échéant, des orientations ministérielles ou gouvernementales de manière à s'assurer de leur prise en considération dans le projet de formation.

En raison de sa structure, la table de correspondance permet également de consigner de l'information sur la teneur des compétences, tout au long des travaux qui mènent à leur définition. La table de correspondance constitue donc une « mémoire écrite » du traitement qui a été fait de l'information au cours des travaux d'élaboration. Outre qu'elle constitue un soutien pour l'équipe de production au moment de déterminer les compétences et de formuler les objectifs, la table de correspondance est aussi essentielle au moment de valider le projet de formation. Elle permet de démontrer la pertinence des compétences et elle fournit, pour chacune, des indications suffisantes pour que l'on puisse en comprendre la teneur, l'ampleur et les limites. Ces indications, que l'on trouve dans la deuxième colonne de la table de correspondance, empruntent les règles de formulation des compétences, c'est-à-dire un verbe d'action et un complément d'objet direct, ce qui permet de cibler précisément l'action attendue et le niveau de responsabilité de la personne, sans pour autant présenter le contenu des futurs objectifs.

Il est donc suggéré de prendre des notes qui résument l'essentiel des discussions et des réflexions engagées au moment de la détermination des compétences et de les inscrire dans la table de correspondance. Enfin, celle-ci, en rappelant les liens entre les besoins de formation et le programme d'études, en facilitera la révision, lorsque des changements surviendront sur le marché du travail ou à l'occasion d'autres besoins. On trouvera, à l'annexe IV, un exemple de table de correspondance.

10 Les besoins de formation recouvrent plus particulièrement deux grandes dimensions : les besoins liés au développement socio-économique et les besoins liés davantage au développement des personnes qui exercent le travail.

# 3 Analyse d'un projet de formation

Avant de passer à la partie du document qui traite de la validation d'un projet de formation, il semble opportun de proposer certains critères qui peuvent servir à son analyse. Le tableau qui suit propose un certain nombre de questions qui peuvent aider l'équipe qui doit élaborer des programmes d'études à porter un regard critique sur son travail. Ainsi, la recherche d'une réponse affirmative à chacune de ces questions permettra d'améliorer les productions. Les critères peuvent être repris par une personne qui n'est pas impliquée dans l'élaboration du projet de formation, ce qui permet d'y ajouter un autre regard critique.

## Grille d'analyse d'un projet de formation

### BUTS DU PROGRAMME

- Le résultat final recherché par la formation est-il clair?
- La description générale du métier est-elle claire et suffisamment détaillée?
- Les buts du programme reprennent-ils les buts généraux de la formation professionnelle?

### COMPÉTENCES

#### Prise en considération de l'ensemble des déterminants

- Les compétences couvrent-elles l'ensemble des dimensions significatives du métier?
- Les compétences tiennent-elles compte des finalités et des orientations de la formation professionnelle?
- Les compétences tiennent-elles compte des besoins déterminés dans les études de planification et des renseignements obtenus au cours de l'atelier d'AST?
- Les compétences tiennent-elles compte des autres déterminants établis?

#### Caractéristiques de la compétence

- La compétence est-elle multidimensionnelle?
- La compétence correspond-elle à une tâche ou à une activité suffisamment importante?
- La compétence reflète-t-elle bien l'ampleur de la tâche ou de l'activité de travail ou de vie professionnelle à laquelle elle est liée?
- Le nombre d'heures consacré à la compétence respecte-t-il les normes relatives aux durées minimales et maximales?
- Le niveau de complexité visé correspond-il au niveau requis pour l'exercice du métier ou respecte-t-il les normes professionnelles de ce métier s'il y a lieu?
- Le verbe utilisé correspond-il au niveau taxonomique minimal de l'application suivant la taxonomie de Bloom?
- Chaque compétence vise-t-elle l'obtention de résultats différents?
- La compétence correspond-elle à une tâche ou à une activité réelle, c'est-à-dire qu'elle ne constitue pas un regroupement d'activités hétéroclites?

#### Règles de formulation de l'énoncé

- L'énoncé de la compétence est-il explicite?
- L'énoncé de la compétence est-il univoque?
- L'énoncé se compose-t-il d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct?
- L'énoncé est-il conforme aux normes, c'est-à-dire qu'il ne comporte aucun qualificatif, ni adverbe, ni condition de réalisation?

#### Choix du type de compétence

- Chaque compétence particulière a-t-elle un lien avec une tâche du métier?
- Chaque compétence générale a-t-elle un lien avec une activité de travail ou une activité de vie professionnelle?
- Chaque compétence générale est-elle transférable dans plus d'une compétence particulière?

#### Choix du type d'objectif : comportement ou situation

- Le choix du type d'objectif est-il pertinent?

## Grille d'analyse d'un projet de formation (*Suite*)

### MATRICE DES COMPÉTENCES

- La matrice des compétences présente-t-elle un équilibre adéquat entre les compétences particulières et les compétences générales en ce qui concerne leur nombre et le nombre d'heures jugé nécessaire à leur acquisition?
- Le nombre de compétences respecte-t-il la règle habituelle en formation professionnelle, soit environ 25 pour un programme d'études de 1 800 heures?
- La durée d'apprentissage allouée à chaque compétence est-elle un multiple de quinze?
- Le nombre total d'heures est-il conforme à celui de la version précédente du programme d'études?
- Les liens entre les compétences générales et les compétences particulières sont-ils appropriés?
- Les liens entre les étapes du processus de travail et les compétences particulières sont-ils appropriés?

### TABLE DE CORRESPONDANCE

- La table de correspondance contient-elle l'énoncé et les indications sur chaque compétence?
- Les indications sur chaque compétence sont-elles formulées au moyen d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct?
- Les liens entre les compétences et les déterminants du programme d'études sont-ils clairs et précis?

### PRÉSENTATION MATÉRIELLE

- Le document *Projet de formation* comprend-il l'ensemble des rubriques nécessaires, soit les dimensions administratives du programme, les buts du programme, la liste des compétences, la matrice des compétences et sa présentation, et la table de correspondance et sa présentation?

# 4 Validation d'un projet de formation

La validation d'un projet de formation suit immédiatement l'étape de sa conception et précède la formulation des objectifs du programme. Elle vise à obtenir des avis de la part de représentants du milieu du travail et du milieu de l'éducation sur le projet de formation. Elle constitue un moment clé dans l'élaboration du programme et une source d'information précieuse pour le Ministère et ses partenaires, car elle permet d'ajuster le projet de formation, le cas échéant, en fonction des avis reçus.

Les commentaires recueillis au moment de la validation sont consignés dans un rapport de validation qui doit faire état des remarques générales sur le projet de formation, quant à la pertinence, à la cohérence et à l'applicabilité, ainsi que des remarques particulières sur les buts du programme et sur les compétences, toujours en fonction de ces mêmes qualités de base essentielles. Ce rapport de validation est transmis à toutes les personnes présentes à la rencontre mais il n'est pas publié.

## *4.1 Buts de la validation*

Rappelons que les cadres d'élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques précisent que les programmes du ministère de l'Éducation, pour remplir adéquatement leurs fonctions et respecter les exigences, doivent posséder quatre qualités principales. Ils doivent être pertinents, cohérents, applicables et harmonisés. La validation d'un projet de formation vise à recueillir des avis sur trois de ces qualités, soit la pertinence, la cohérence et l'applicabilité, ainsi qu'à informer les partenaires sur l'harmonisation possible des compétences avec celles d'autres programmes. Ces avis sont formulés par des représentants des milieux du travail et de l'éducation regroupés, dans la mesure du possible, dans un comité paritaire.

L'évaluation de la pertinence des compétences du projet de formation et les avis qui en découlent relèvent des personnes qui viennent du milieu du travail. Les avis sur la pertinence des compétences sont formulés en tenant compte du fait que chaque compétence est en relation avec la situation de travail. Ces avis prennent habituellement deux formes : un verdict quant à l'existence de chacune des compétences dans l'exercice du métier et des précisions additionnelles relatives aux limites de la compétence par rapport à d'autres fonctions de travail et au respect des lois et de la réglementation en vigueur (limites d'interventions professionnelles).

L'évaluation de la cohérence et de l'applicabilité du projet de formation et les avis qui en découlent relèvent des personnes qui proviennent du milieu de l'éducation. Les avis sur la cohérence du projet de formation concernent plusieurs aspects : l'ordre d'acquisition des compétences au regard de la complexité des apprentissages, l'articulation des compétences générales et des compétences particulières en ce qui a trait à l'existence des liens fonctionnels ou à leur application, et la spécificité de la teneur de chaque compétence. Les avis sur l'applicabilité du projet portent habituellement sur trois aspects : le temps nécessaire pour l'acquisition des compétences, les ressources matérielles et financières requises pour l'enseignement et les besoins relatifs au perfectionnement des enseignantes et des enseignants. Il est indispensable de recueillir des avis sur la durée d'acquisition de chaque compétence.

Les questions relatives au perfectionnement et aux ressources matérielles doivent être traitées de façon ouverte afin de laisser une marge de manœuvre aux établissements dans la définition du dispositif d'enseignement associé à l'application du programme. Il est suggéré de relever les difficultés que les représentantes et les représentants des établissements entrevoient en cette matière.

La validation d'un projet de formation présente plusieurs avantages : elle est essentielle pour la formulation des objectifs, elle permet l'établissement de consensus sur les questions de fond et assure la transparence du processus. Enfin, elle informe les partenaires du Ministère et contribue ainsi à établir la crédibilité du futur programme d'études.

## *4.2 Mise en œuvre des activités de validation*

### *Formule des activités*

La validation d'un projet de formation comprend deux types d'activités : la présentation du projet de formation ou rencontre de présentation et la séance de validation proprement dite. Ces activités peuvent avoir lieu dans une même journée ou s'étendre sur deux jours, en tenant compte, entre autres, des variables propres au projet.

Ainsi, les projets de formation qui concernent un grand nombre d'établissements d'enseignement peuvent donner lieu à une rencontre de présentation préliminaire à la séance de validation. Cela s'explique par le fait que le comité de validation est paritaire et que l'on exige, pour des raisons de conduite des travaux, un nombre limite de personnes qui peuvent être présentes. Cette rencontre a donc pour but de permettre à l'ensemble des établissements de recevoir l'information sur le projet.

Peu importe la formule des activités retenues, il appartient à la personne responsable du projet de déterminer laquelle des formules utiliser.

**Formule type de la validation en une journée**

| Objet | Qui | Durée | Avis et commentaires consignés |
|---|---|---|---|
| Présentation | Milieu du travail et milieu de l'éducation | Environ une heure et demie | Aucun |
| Validation | Milieu du travail et milieu de l'éducation | Environ six heures | Pertinence – Cohérence – Applicabilité<br>Commentaires généraux sur le projet<br>Commentaires sur les buts |

**Validation avec rencontre de présentation préliminaire pour le milieu de l'éducation**

***Jour 1***

| Objet | Qui | Durée | Avis et commentaires consignés |
|---|---|---|---|
| Présentation | Milieu de l'éducation | Une journée | Aucun |

***Jour 2***

| Objet | Qui | Durée | Avis et commentaires consignés |
|---|---|---|---|
| Présentation | Milieu du travail | Environ une heure et demie | Aucun |
| Validation | Milieu du travail et milieu de l'éducation | Environ six heures | Pertinence – Cohérence – Applicabilité<br>Commentaires généraux sur le projet<br>Commentaires sur les buts |

### *Composition d'un comité de validation*

Il appartient à la personne responsable du projet de préciser la composition du comité de validation. Cette tâche est réalisée en conformité avec les modalités de partenariat établies au Ministère. Outre les membres de l'équipe de production, environ seize personnes participent à la séance de validation :

- La moitié du groupe vient du milieu de l'éducation (représentantes ou représentants des directions d'établissements d'enseignement, enseignantes ou enseignants, représentantes ou représentants d'autres ordres d'enseignement concernés, le cas échéant, etc.).
- L'autre moitié du groupe représente le milieu du travail (personnes qui ont participé à l'atelier d'AST, gestionnaires, superviseures et superviseurs de personnes qui exercent le métier, directrices ou directeurs de personnel, représentantes et représentants d'ordres professionnels, personnes venant d'organismes et des ministères intéressés, de comités sectoriels, etc.).

La sélection des personnes doit prendre en considération la représentativité géographique et socio-économique du métier visé de même que le poids relatif de chaque représentant. Soulignons que les critères de sélection sont souvent les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour faire le choix des participantes et participants à l'atelier d'AST, mais d'autres critères peuvent s'ajouter selon la situation et les besoins. Ainsi :

- Le groupe est constitué de personnes issues des différents secteurs de l'industrie ou des entreprises considérées; de plus, il est souhaitable que les petites, les moyennes et les grandes entreprises soient représentées.
- Le groupe compte des personnes des diverses régions où le métier est pratiqué (grands centres, centres intermédiaires et régions éloignées).
- La composition du groupe tient compte du fait que plusieurs champs de l'activité économique sont couverts par l'exercice d'un métier (les services, la fabrication, la distribution, le développement de produits, la vente, etc.), ou encore que dans certaines entreprises, toutes les tâches ne sont pas effectuées par une seule et même personne.

Il va de soi que, pour limiter le nombre de participantes et participants, chaque personne remplit plusieurs de ces critères. Une fois le recrutement terminé, la personne responsable du projet fait parvenir une convocation officielle accompagnée du projet de formation et des autres documents jugés pertinents (le plus souvent le rapport d'AST).

### *Composition et rôle de l'équipe de production*

L'équipe de production est habituellement composée d'une personne responsable du projet, d'un concepteur-rédacteur et d'une ressource spécialisée en élaboration de programme. La conception-rédaction est assumée par un spécialiste de l'enseignement, mais la ressource en élaboration de programme y est très étroitement associée. Une ou un spécialiste du marché du travail peut également se joindre à des moments clés de la conception du projet de formation, dont à celui de la validation. La ressource responsable du projet peut agir comme spécialiste en élaboration de programme.

Donc une fois que les participantes et participants invités ont confirmé leur présence à la validation, les membres de l'équipe de production entreprennent la préparation de la rencontre de présentation et de la séance de validation[11].

---

11 Sur le plan pratique, tout doit être mis en œuvre pour garantir le succès de cette étape de consultation. Les séances doivent avoir lieu à l'endroit le plus pratique et le plus économique, selon la provenance des participants. Quant à la salle, elle doit offrir une tranquillité, un confort appropriés, ainsi que des de tables disposées de manière à faciliter les échanges. En ce qui a trait au matériel de présentation, un projecteur et un tableau multi-feuilles (*flip chart*) sont fort utiles. Il faut s'assurer d'avoir des cartons identifiés aux noms des personnes et des copies supplémentaires du projet de formation.

Pour la partie information, trois tâches doivent être assurées, soit la présentation de l'information sur l'état des travaux et leur historique, la présentation du projet de formation et l'animation. Pour la partie validation, quatre tâches doivent être assurées, soit la présentation de chacune des compétences du projet de formation et des buts du programme, l'animation, la gestion de la rencontre et la collecte de l'information.

La présentation du projet de formation devrait être faite par le ou les spécialistes de l'enseignement, étant donné que ces derniers ont assumé une large part des travaux de conception et de production du projet de formation. L'animation des rencontres, et plus précisément la gestion du droit de parole, est souvent assumée par le spécialiste en élaboration de programmes d'études qui s'assure que toute personne qui désire exprimer ses avis ou poser des questions puisse le faire en temps opportun. De plus, il devrait avoir une grande disponibilité afin de pouvoir assister le spécialiste de l'enseignement dans la présentation du projet ou répondre aux questions à caractère méthodologique. La présidence de l'activité est assurée par la personne responsable du projet qui présente habituellement l'information sur l'état des travaux et sur leur historique. Au moment de la validation proprement dite, elle s'assure que les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de la séance sont bien appliqués et demande des correctifs, au besoin. Enfin, elle doit s'adjoindre les services d'une personne pour la prise de notes ou encore, partager la tâche avec les autres membres de l'équipe.

## *4.3 Tenue des activités de validation*

### *Rencontre de présentation*

La durée de la rencontre de présentation du projet de formation varie selon qu'elle a lieu le jour de la validation ou dans les semaines qui précèdent (de courts délais sont souhaitables). Toutefois, les objectifs de cette présentation restent les mêmes, peu importe la formule retenue. Il s'agit principalement d'informer les personnes des étapes réalisées, de présenter les faits saillants des études de planification et du rapport d'analyse de situation de travail, de faire état des orientations de développement arrêtées, d'expliquer sommairement les caractéristiques de l'approche d'élaboration de programmes par compétences et, finalement, de présenter le projet de formation. La rencontre de présentation comporte également une période réservée aux questions de l'auditoire et une autre pour annoncer les modalités de fonctionnement de la séance de validation proprement dite. Pour chacun de ces points, les membres de l'équipe de production auront défini le rôle dévolu à chacun, préparé leurs interventions, ainsi que le matériel de présentation nécessaire.

Chaque séance comporte ses exigences, mais en règle générale on doit limiter l'information technique sur les cadres ministériels d'élaboration des programmes d'études et mettre l'accent sur la présentation du projet de formation et plus particulièrement de la table de correspondance entre les compétences et les déterminants du programme. Soulignons qu'il est essentiel de préciser aux personnes présentes que la rencontre de présentation ne constitue pas une séance de validation et que les commentaires éventuels sur la pertinence, la cohérence ou l'applicabilité ne sont pas consignés. Les membres de l'équipe de production doivent être vigilants sur cet aspect, afin de conserver le caractère informatif de la présentation.

Enfin, il est important que les représentantes et les représentants des établissements d'enseignement saisissent bien la structure de la matrice pour être en mesure d'évaluer la cohérence et l'applicabilité du projet. On doit prendre soin de bien distinguer les responsabilités ministérielles de celles des établissements, de façon à prévenir, au moment de la séance de validation, la formulation d'avis centrés sur les activités d'apprentissage, lesquels, bien que pertinents au regard de l'application du programme par les établissements, ne doivent pas être adressés au Ministère.

### *Séance de validation*

La séance de validation dure habituellement une journée, au cours de laquelle environ une heure et demie est consacrée à la présentation du projet de formation. Il y a donc peu de temps pour traiter de l'ensemble des questions sur les compétences et pour recueillir des commentaires généraux sur le projet de formation ainsi que des commentaires sur les buts du programme. La personne responsable de l'animation doit donc être aguerrie à la conduite de discussions de groupe.

D'entrée de jeu, il est essentiel de bien expliquer les objectifs de la rencontre en clarifiant les concepts de pertinence, de cohérence et d'applicabilité. Il est donc nécessaire de préciser les responsabilités des représentantes et des représentants du milieu du travail (avis sur la pertinence) et du milieu de l'éducation (avis sur la cohérence et sur l'applicabilité). Il est préférable d'expliquer au groupe que l'horaire est chargé et de demander aux personnes leur collaboration dans la gestion du temps de parole. Il est important d'insister sur le fait que l'animatrice ou l'animateur gère le droit de parole. Il doit appliquer des techniques d'animation appropriées à la création d'une dynamique de groupe efficace. En ce qui a trait à la méthodologie :

- On commence tout d'abord par examiner les compétences selon leur ordre de présentation dans le projet de formation. On doit présenter la compétence, puis demander des avis sur sa pertinence. Si la compétence est jugée pertinente, sont demandés des avis sur la cohérence et l'applicabilité. Enfin, pour bénéficier de l'expertise présente, on doit recueillir des suggestions. Il faut faire preuve de souplesse lors de l'examen des premières compétences, compte tenu du fait que les personnes ne sont pas habituées à l'enchaînement des questions. Doivent être également attribués au spécialiste de l'enseignement le temps nécessaire à la présentation de la compétence et la priorité d'intervention concernant toute demande de clarification.
- L'animatrice ou l'animateur cherche à obtenir, dans la mesure du possible, un consensus sur les questions qui relèvent de la pertinence et des limites des interventions professionnelles. Il n'est pas opportun de bloquer la séance de validation par des considérations relatives à la méthode d'élaboration de programmes. Il est préférable de couper court aux discussions qui s'empêtrent dans la recherche du terme idéal.
- Enfin, l'animatrice ou l'animateur doit éviter de convenir, séance tenante, des modifications à apporter, afin de préserver le caractère consultatif de la rencontre et de laisser à l'équipe d'élaboration le temps de maturation nécessaire en ce qui a trait aux ajustements à apporter au projet de formation. Finalement, celui-ci n'a pas à être défendu indûment, puisque l'objectif de la rencontre est de recueillir le maximum d'avis de la part des personnes présentes, non de les conduire à une approbation automatique.

## *4.4 Résultats de la validation*

### *Production d'un rapport de validation*

Le rapport de validation est un compte-rendu des avis et des commentaires émis par les personnes invitées à la séance de validation. Il présente, de façon claire et succincte, les propos formulés pendant la rencontre. Pour chaque question relative à la pertinence, à la cohérence et à l'applicabilité, le texte doit mentionner si les avis ou les commentaires proviennent de personnes qui représentent le milieu du travail ou de personnes qui représentent le milieu de l'éducation.

Il est également d'usage de signaler les avis formulés par les personnes représentant des ordres professionnels et celles représentant des directions des établissements visés lorsque ces avis concernent des questions importantes, telles que les limites des interventions professionnelles ou encore, l'applicabilité du projet.

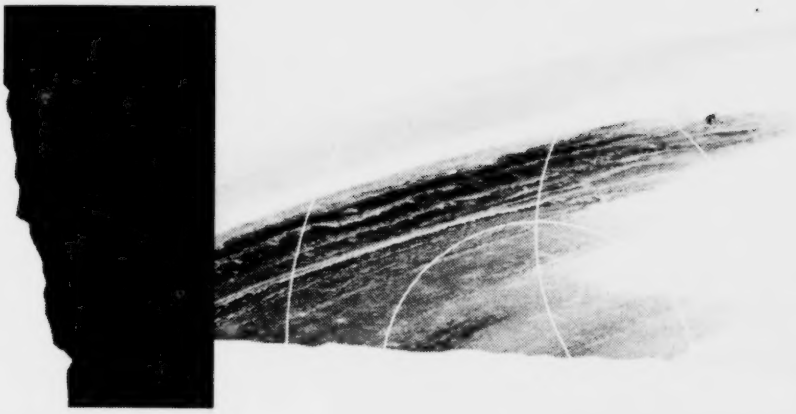
Le compte-rendu doit aussi faire mention des consensus établis et des divergences sur les aspects importants du projet de formation sans interpréter les propos des participantes et des participants ou annoncer les décisions prises à la suite des avis obtenus. L'analyse des commentaires ou des suggestions permettra à l'équipe de production du programme d'évaluer la teneur, les incidences et l'à-propos des changements souhaités.

Contrairement au rapport d'AST, le rapport de validation ne fait pas l'objet d'un examen de conformité. Il est diffusé aux personnes qui ont participé à la validation, de même qu'aux directrices et aux directeurs des établissements autorisés à offrir le programme. On trouvera, à l'annexe V, un exemple de rapport de validation.

### *Décisions relatives aux avis et aux commentaires formulés*

Comme le but de la validation est de recueillir des avis et des commentaires sur le projet de formation, l'équipe de production doit, une fois la rédaction du compte-rendu terminée, prendre les décisions sur les suites à donner. En règle générale, un avis de pertinence ou de non-pertinence doit être respecté, s'il a fait l'objet d'un consensus, et les avis de cohérence et d'applicabilité sont considérés, dans la mesure du possible.

Dans certaines circonstances, la personne responsable du projet peut décider de produire un rapport d'ajustement qui rend compte des décisions prises à la suite de la validation (voir l'annexe VI). Une version mise à jour du projet de formation est généralement annexée au rapport d'ajustement. Ce rapport n'est pas transmis aux participantes et participants à la séance de validation; il est rédigé en vue d'un suivi et destiné à un usage interne. Soulignons que ce rapport peut même être produit à la toute fin de la rédaction du programme d'études puisqu'il arrive souvent que la définition des objectifs entraîne la modification de certains éléments du projet de formation. Ainsi, le rapport d'ajustement rend compte des choix que l'équipe de production a fait tout au long de l'élaboration du programme d'études.



# Programme d'études

Nature d'un programme d'études

Objectif de comportement

Objectif de situation

Suggestions relatives à la planification pédagogique

Analyse d'un projet de programme d'études

Implantation d'un programme d'études

# 5 Nature d'un programme d'études

Le programme d'études professionnelles est un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir; il est formulé par objectifs et, pour des fins administratives, découpé en modules. Il est conçu selon une approche globale qui tient compte à la fois de facteurs tels que les besoins de formation, la situation de travail, les buts ainsi que les moyens pour atteindre les objectifs.

Le programme d'études constitue un outil de référence en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs du programme présentent une description des résultats attendus par la formation, ils ont une influence directe sur le choix des activités d'apprentissage et sur l'enseignement. Le programme ne comprend cependant ni les activités d'apprentissage, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement, lesquels sont sous la responsabilité des établissements d'enseignement.

Le programme d'études est aussi un outil de référence en matière d'organisation pédagogique. En effet, sa mise en œuvre dans les établissements exige la mobilisation d'un certain nombre de ressources humaines, financières et matérielles, lesquelles sont choisies ou prises en considération dans le respect des exigences du programme.

Le programme d'études est également un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages et la reconnaissance des acquis. Ainsi, pour obtenir leur diplôme d'études, les personnes doivent démontrer qu'elles ont acquis les compétences décrites dans les objectifs. Les instruments d'évaluation des apprentissages et de reconnaissance des acquis résultent donc directement de ces objectifs.

Comme les compétences, formulées en objectifs, sont les cibles obligatoires du programme d'études, l'acquisition de l'ensemble de ces compétences est requise pour l'obtention du diplôme. Le programme est donc un outil de référence pour la sanction des études. Il permet aux établissements d'enseignement qui ont la responsabilité de son application d'assurer la comparabilité de la formation à l'ensemble des élèves, dans un souci d'égalité et de justice.

Finalement, le programme d'études est une source d'information exhaustive sur les compétences attendues pour l'exercice d'un métier, au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Le programme d'études est un document ministériel qui comporte différentes parties dont certaines sont prescriptives et d'autres sont fournies à titre indicatif. Dans un premier temps, il synthétise, sous forme de tableau, l'information relative à chacun des objectifs, par exemple : la durée d'apprentissage qui y est allouée, son code administratif, etc. Ensuite, il se divise en deux parties. La première, d'intérêt général, présente une vue d'ensemble. Elle traite de quatre éléments, soit les buts du programme, les intentions éducatives, les compétences visées et la matrice.

Dans la seconde partie du programme d'études, on décrit les objectifs associés à chacune des compétences (de nature prescriptive) de même que les savoirs liés aux compétences et leurs balises (à titre indicatif). Doit normalement s'ajouter au programme d'études, les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction (de nature prescriptive) suivis d'autres outils en soutien à l'élaboration d'instruments d'évaluation. Le ministre peut également imposer des épreuves selon des critères ou des modalités qu'il détermine, mais l'élaboration des épreuves est la responsabilité des établissements d'enseignement.

## 5.1 Buts du programme et intentions éducatives

Les buts du programme ont été déterminés à l'étape du projet de formation et ont fait l'objet d'une validation auprès de représentantes et représentants des milieux de l'éducation et du travail. Or, l'élaboration d'un programme d'études est un processus évolutif. Ainsi, les énoncés de compétences et les buts du programme sont susceptibles d'être modifiés, même après l'étape de conception du projet de formation. Ces modifications se font, bien évidemment, dans le respect des règles de formulation. Ainsi, on trouve, dans le programme d'études, une version mise à jour des buts du programme (formulés au moment de la conception du projet de formation).

Les intentions éducatives sont des visées pédagogiques qui s'appuient sur des valeurs et des préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'élève. Elles incitent l'enseignante ou l'enseignant à intervenir dans une direction donnée chaque fois qu'une situation s'y prête. Elles peuvent porter sur des attitudes importantes, des habitudes de travail, des habiletés intellectuelles, etc. Elles touchent généralement des aspects significatifs du développement professionnel et personnel qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites au chapitre des buts du programme ou des objectifs. Elles sont de nature continue et permettent, plus particulièrement, de développer chez l'élève des habitudes de travail, des attitudes, les habiletés intellectuelles ou motrices, ou d'autres dimensions qui débordent le champ des objectifs du programme et sur lesquelles, il est souhaitable d'accorder une attention privilégiée. Elles devraient guider les établissements dans la mise en œuvre et dans l'application du programme d'études.

La détermination des intentions éducatives suppose une analyse globale du programme d'études. On peut également consulter le rapport d'AST ou encore se référer aux commentaires des participants et participantes à la validation du projet de formation. On essaie généralement de limiter le nombre d'intentions, dans un programme, entre trois et six. Voici quelques exemples d'intentions éducatives :

- Développer le sens des responsabilités.
- Développer la pratique de l'auto-évaluation.
- Accroître le respect des autres et de soi.

On trouve d'autres exemples d'intentions éducatives à l'annexe VII.

## 5.2 Nature des objectifs

Dans le domaine de l'éducation, on s'entend généralement pour dire qu'un objectif est un « résultat déterminé avec précision, que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin d'une situation pédagogique ou d'un programme[12] ». En formation professionnelle, la notion d'objectifs fait référence à des objectifs pédagogiques exprimés en comportements observables et mesurables (ou dont les résultats sont observables et mesurables) définissant un résultat ou un produit spécifiquement attendu à la fin d'un apprentissage, ainsi que les conditions dans lesquelles ce résultat ou produit est obtenu. Les objectifs assurent une communication claire et univoque entre les utilisatrices et utilisateurs d'un programme d'études.

Les objectifs constituent l'essentiel du programme d'études en formation professionnelle. Selon la *Loi sur l'Instruction publique* (art. 461), le programme d'études professionnelles « comprend des objectifs et un contenu obligatoires et peut comprendre des objectifs et un contenu indicatifs qui doivent être enrichis ou adaptés selon les élèves qui reçoivent les services ». On retrouve donc dans les programmes d'études les objectifs qui traduisent chacune des compétences visées et qui deviennent ainsi les cibles obligatoires de la formation, de même que les savoirs liés aux compétences et leurs balises, lesquels ne sont proposés qu'à titre indicatif. Dans cette même foulée, les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction ont également un caractère prescriptif.

12 *Dictionnaire actuel de l'éducation.*

Afin de rendre explicite la formation, les objectifs doivent être définis selon des techniques rigoureuses. Ces techniques assurent une communication à la fois univoque, concise et efficace entre les personnes qui élaborent un programme d'études et celles qui ont à l'utiliser. En formation professionnelle, deux techniques sont utilisées, soit la technique de définition d'objectif en fonction d'un comportement et la technique de définition d'objectif en fonction d'une situation. Le choix des techniques de définition d'objectifs n'est pas un choix sans conséquences puisque ces techniques découlent de différents courants pédagogiques et ont une incidence sur les approches d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui seront utilisées.

La première technique correspond davantage à une pédagogie formelle où l'objectif défini en fonction d'un comportement détermine au départ les résultats attendus. La seconde technique, qui vise à définir un objectif en fonction d'une situation, correspond à une pédagogie plus ouverte, centrée sur le cheminement de l'élève. Dans ce dernier cas, l'accent est mis sur la participation de l'élève aux activités d'apprentissage qui se déroulent dans un environnement défini. Les résultats peuvent varier d'une personne à une autre. Le choix de techniques aussi différentes, mais en quelque sorte très complémentaires, vise à donner suffisamment de latitude, de manière à satisfaire à diverses exigences d'ordre pédagogique ou pratique. L'application de ces deux techniques varie d'un programme à un autre selon les besoins. L'objectif défini en fonction d'un comportement est généralement celui qui est le plus présent dans les programmes d'études. Il a en quelque sorte préséance car il permet de bien cerner la formation sous la forme de résultats précis pour l'ensemble des élèves. Bien qu'il n'existe pas de norme stricte quant au nombre d'objectifs de comportement que doit contenir un programme d'études, on s'attend donc à ce que ce type d'objectif soit nettement majoritaire par rapport à l'objectif de situation.

On traitera plus à fond des objectifs définis en fonction d'un comportement ou d'une situation dans les pages qui suivent.

# 6 Objectif de comportement

L'objectif défini en fonction d'un comportement (plus simplement, l'objectif de comportement) se prête surtout aux apprentissages faciles à circonscrire et pour lesquels on possède des données objectives. En formation professionnelle, cet objectif s'applique particulièrement bien à la définition de comportements relatifs aux tâches ou aux productions particulières d'un métier. Il permet de traduire une compétence en fonction d'actions observables et des résultats mesurables attendus d'une personne, ainsi que de préciser, au départ, des actions et des résultats qui permettent de vérifier, chez l'élève, l'acquisition d'une compétence. Enfin, l'objectif de comportement rend possible l'évaluation de l'élève sur sa performance, en fonction de conditions particulières et selon des critères précis (sans inférer la réussite). Soulignons que cet objectif ne définit ni les contenus, ni une démarche, ni les activités d'apprentissage nécessaires à l'acquisition de la compétence. On peut voir quelques exemples d'objectifs de comportement à l'annexe VIII.

## *6.1 Énoncé de la compétence*

La compétence est présentée comme le comportement général attendu à la fin des apprentissages effectués à l'intérieur d'un module. Elle peut, par exemple, être ainsi formulée : Construire des toitures, Exécuter une décoloration.

À l'étape de la formulation des objectifs, les énoncés de compétences sont déjà connus, ayant été précédemment inscrits dans le projet de formation validé et mis à jour. L'énoncé de compétence d'un objectif doit donc être le même que celui défini dans ledit projet.

## *6.2 Contexte de réalisation*

Le contexte de réalisation renseigne sur la situation de mise en oeuvre de la compétence, au seuil d'entrée sur le marché du travail, c'est-à-dire au moment où une personne commence à exécuter une tâche ou une activité de travail. Le contexte de réalisation permet de circonscrire et de mieux comprendre l'ampleur, l'importance et le champ d'application de la compétence. Il contribue à en fixer les limites et à saisir son degré de complexité. Il indique, notamment à partir de l'information contenue dans le rapport d'AST, l'équipement, le matériel, les références, les outils utilisés ainsi que les normes et les règlements en vigueur. Il précise également la nature des situations-types ainsi que le degré d'autonomie et de responsabilité exigé. Il doit être représentatif des différents milieux de travail dans lesquels la compétence sera exercée et livrer une information qui a une certaine pérennité. Le contexte de réalisation contient de l'information telle que :

- Les consignes et les données particulières, par exemple :
  - à partir d'un plan et des consignes du personnel de supervision;
  - en collaboration avec une ou un collègue de travail;
  - des lois, des règlements, des normes et des codes en vigueur.
- Les conditions environnementales dans lesquelles la compétence est mise en œuvre, par exemple :
  - à l'extérieur;
  - sur un chemin forestier.

- Les outils, l'équipement, le matériel et les vêtements nécessaires, par exemple :
  - à l'aide de l'outillage et des instruments de contrôle spécialisés;
  - avec une machine à contrôle numérique.
- Les ouvrages de référence ou les manuels techniques nécessaires, par exemple :
  - à l'aide de la documentation technique, du manuel du fabricant.
- L'ampleur et le champ d'application de la compétence, par exemple :
  - sur les appareils de toutes les générations;
  - pour des procédés de tissage et de filature.

L'information recueillie particulièrement au moment de l'atelier d'AST au sujet des conditions de réalisation s'avère une source utile pour la détermination du contexte de réalisation de la compétence. Soulignons que ce contexte de réalisation ne doit pas traduire la situation d'enseignement ou d'apprentissage ni même les critères de performance. Il appartient aux établissements d'enseignement de créer les moyens et les conditions pédagogiques nécessaires à l'atteinte de l'objectif dans le respect des critères de performance et du contexte de réalisation associés à la compétence.

## *6.3 Éléments de la compétence*

Les éléments de la compétence décrivent celle-ci sous la forme de comportements particuliers. Ils se limitent aux données nécessaires à sa compréhension, c'est-à-dire qu'ils précisent soit les grandes étapes de mise en œuvre, soit les principales composantes de la compétence.

Les étapes de mise en œuvre de la compétence déterminent, de façon ordonnée, les actions effectuées et les résultats obtenus au cours de cet exercice. On devrait utiliser cette façon de faire pour les compétences particulières et, lorsque cela est approprié, pour certaines compétences générales. L'exemple qui suit, extrait du programme *Confection de vêtements (Façon tailleur)* et portant sur la compétence Couper et confectionner le prototype du patron d'un tailleur, illustre cette méthode. Les éléments de la compétence sont :

- Préparer le matériel nécessaire à la coupe et à la confection du tailleur.
- Procéder au traçage des patrons sur les tissus et sur les matières textiles nécessaires à la confection du tailleur.
- Procéder à la coupe des tissus et des matières textiles nécessaires à la confection du tailleur.
- Assembler la jupe et la veste.
- Vérifier l'apparence générale du tailleur et la qualité de construction des patrons de base.
- Procéder à la correction des patrons de base.
- Terminer le travail.

Dans certains cas, par exemple pour certaines compétences générales où le recours aux étapes d'exercice d'une compétence n'est pas pertinent et n'en permet pas une compréhension univoque, on choisira de ne présenter que les principaux éléments de la compétence sans rechercher une procédure particulière. On doit donc, en pareil cas, recourir aux grands axes qui permettent de regrouper les habiletés en cause. L'exemple qui suit, extrait du programme *Secrétariat* et portant sur la compétence Gérer l'information administrative, illustre cette méthode. Les éléments de la compétence sont :

- Faire l'inventaire des types et des séries de documents.
- Interpréter un plan de classification et un calendrier des délais de conservation.
- Classifier des documents.
- Classer des documents.
- Traiter des documents semi-actifs et inactifs.

En formulant les éléments de la compétence, on doit prendre en considération certaines grandes étapes du processus de travail, indiquées par un ▲ dans la matrice des compétences. On peut également considérer des liens avec d'autres compétences que l'on veut particulièrement voir s'exercer dans le contexte d'une tâche ou d'une activité du métier. Ces liens, qui sont indiqués par un ● dans la matrice, peuvent donner lieu à des éléments de cette compétence. Il faut cependant prendre soin, au moment de leur formulation, de les adapter à la compétence en cause.

On considère généralement qu'entre trois et neuf éléments permettent de décrire convenablement une compétence. De plus, les éléments doivent se composer de verbes qui expriment des comportements observables et mesurables, ou dont le résultat est observable et mesurable, et de compléments d'objet direct. Un élément doit correspondre à une action qui se traduit :

- dans le domaine cognitif par une application de connaissances, par exemple :
  - choisir les outils et les matériaux;
- dans les domaines psychosensorimoteur et socioaffectif, par des actions autonomes telles que :
  - ajuster les pièces d'un mécanisme;
  - gérer le stress lié à l'exercice du métier.

On doit utiliser le bon niveau taxonomique, donc, systématiquement éviter les éléments correspondant à des actions trop simples comme : nommer, décrire, énumérer..., qui se rapportent elles-mêmes à l'expression de connaissances et non à leur application et qui, souvent, ne représentent pas la tâche ou l'activité réelle de travail. Les éléments doivent correspondre à des actions assez importantes, quant à leur signifiance et à leur durée d'exécution, et suffisamment complexes. On doit donc éviter les éléments trop fins. Par exemple, on ne devrait pas trouver un élément tel que : Enfiler l'aiguille d'une machine à coudre. Si cette action est importante, elle pourrait être prise en considération à l'intérieur d'un élément plus large, tel que : Préparer la machine à coudre.

Finalement, les éléments de la compétence ne doivent pas se rapporter à une séquence ou à des étapes d'apprentissage de la compétence. Ils doivent être formulés en tenant compte des exigences d'exercice de cette compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Soulignons que l'information recueillie au moment de l'AST sur les tâches et les opérations, de même que sur les catégories de produits et services attendus et sur les habiletés transférables, peut s'avérer une source utile pour la détermination des éléments de la compétence. Il en va de même pour les indications qui paraissent dans la deuxième colonne de la table de correspondance[13] du projet de formation validé et mis à jour.

## *6.4 Critères de performance*

Les critères de performance définissent les exigences qui permettront de juger de l'atteinte des éléments de la compétence et, par le fait même, de la compétence elle-même. Ce sont donc le contexte de réalisation et l'ensemble des critères de performance qui traduisent le niveau de performance permettant de reconnaître que l'objectif est atteint. De façon globale, les différentes composantes de la compétence permettent de porter un jugement sur l'acquisition de celle-ci, et par le fait même, sur l'atteinte de l'objectif.

Les critères sont généralement formulés à l'aide de noms communs et d'adjectifs. Les adjectifs contribuent à la détermination des performances exigées. Notons qu'on limite généralement le nombre de critères à quatre ou cinq pour chaque élément de la compétence, de façon à éviter d'alourdir la présentation de l'objectif.

13 Un exemple de table de correspondance est présenté à l'annexe IV.

Pour la détermination des critères de performance, on peut s'inspirer de ceux qui ont été proposés par les participantes et participants à l'atelier d'AST pour chacune des tâches ou encore, de l'information relative aux habiletés transférables. Par exemple, pour le programme *Ébénisterie*, les critères formulés en fonction des éléments de la compétence Effectuer la finition de meubles se présentent ainsi :

| Éléments de la compétence | Critères de performance |
|---|---|
| 1. Appliquer les produits de finition. | • Utilisation sécuritaire des équipements et des accessoires.<br>• Respect des techniques d'application propres à chaque type de produit.<br>• Respect du temps de séchage. |

### *Accompagnant chacun des éléments*

Les critères accompagnant chacun des éléments doivent fournir, pour chacun de ces éléments, des indications précises et complètes sur les exigences liées à l'acquisition d'une partie importante de la compétence, au seuil d'entrée sur le marché du travail. Ils doivent aussi permettre aux enseignantes et enseignants, avec l'élément de la compétence, de déterminer les contenus d'apprentissage pertinents ainsi que les activités qui permettront l'atteinte de l'objectif[14]. Les critères de performance doivent se rapporter à des dimensions observables et pouvoir ainsi être mesurés. Ils ne servent toutefois pas d'outil d'évaluation de la compétence, mais plutôt de référence pour la définition des outils d'évaluation, au même titre que pour l'enseignement et l'apprentissage. Ils sont donc les cibles à atteindre et ont une nature prescriptive. Ils peuvent être évalués en cours d'apprentissage ou à des fins de la sanction.

Dans le premier cas, les critères de performance définissent des exigences à respecter et ils accompagnent chacun des éléments. Ils correspondent aux indices suivants :

- La qualité du produit ou du service, par exemple :
  - respect des tolérances de formes et de positions;
  - clarté du plan.
- La détermination de la durée acceptable pour la réalisation de la performance, par exemple :
  - respect des délais d'exécution;
  - respect du temps alloué.
- Le respect du processus ou des techniques de travail, par exemple :
  - respect de la séquence des opérations;
  - application correcte des méthodes de travail.
- Les codes, normes ou règles à respecter, par exemple :
  - respect des règles de santé et de sécurité;
  - respect du Code d'électricité du Québec.
- Le mode d'utilisation d'outils, d'équipement ou de matériel, par exemple :
  - utilisation correcte des outils et de l'équipement;
  - utilisation judicieuse des fonctions du logiciel.
- Les attitudes à manifester, par exemple :
  - manifestation d'empathie;
  - respect de la clientèle.

14 Il n'en est pas de même pour les savoirs liés à la compétence et leurs balises qui sont présentés dans le programme à titre indicatif. Rappelons la nature obligatoire de l'objectif traduit en énoncé et éléments de compétence, contexte de réalisation et critères de performance, par rapport aux suggestions que sont les savoirs et les balises de contenus.

### *Liés à la compétence, dans son ensemble*

Les critères de performance peuvent aussi servir à définir des exigences qualitatives ou quantitatives, d'ordre général, liées à la compétence dans son ensemble. Pour être considérés pertinents, ces critères doivent d'abord être significatifs, c'est-à-dire donner des indications intéressantes mais également nécessaires sur le niveau de performance recherché ou encore, sur la qualité globale du produit ou du service. Ils doivent aussi se rattacher à l'ensemble ou à plusieurs des éléments de la compétence, de même qu'ils doivent faire ressortir des données importantes à considérer que l'on ne trouve pas dans les éléments ou dans les critères qui leur sont associés, par exemple : une attitude générale telle que le souci de précision. Ils ne doivent pas être considérés comme un résumé des critères précédents. Ils informent sur certaines dimensions importantes à considérer pour l'apprentissage et pour définir les outils d'évaluation de la compétence.

Comme lorsqu'ils sont liés à chacun des éléments de la compétence, les critères de performance liés à l'ensemble de la compétence correspondent à des indices tels que :

- La qualité du produit ou du service.
- La détermination de la durée acceptable pour la réalisation de la performance.
- Le respect du processus ou des techniques de travail.
- Les codes, normes ou règles à respecter.
- Le mode d'utilisation d'outils, d'équipement ou de matériel.
- Les attitudes à manifester.

## *6.5 Prise en considération des liens fonctionnels*

Lorsque l'équipe de production d'un programme d'études a choisi, pour favoriser l'intégration de certains apprentissages, d'appliquer des liens fonctionnels entre des compétences particulières et des étapes du processus de travail, ou entre des compétences particulières et des compétences générales, ces liens doivent se retrouver dans l'objectif. Dans le cas d'un objectif de comportement, ces liens peuvent se retrouver dans les éléments de la compétence ou dans les critères de performance.

Par exemple, dans la matrice des compétences du programme *Arpentage et topographie*, on trouve, parmi les étapes du processus de travail retenues en rapport avec la compétence Déterminer des altitudes, des éléments tels que :

- Prendre connaissance du travail à faire.
- Planifier le travail.
- Effectuer le travail.
- Vérifier le travail.
- Faire approuver les résultats du travail.

Ces liens se répercutent dans les éléments de la compétence de la façon suivante :

- Prendre connaissance du dossier et préparer la sortie sur le terrain.
- Effectuer la reconnaissance des lieux.
- Effectuer des lectures.
- Calculer les altitudes et les dénivelés.
- Vérifier et faire approuver les calculs.

Autre exemple : dans la matrice des compétences du programme *Comptabilité*, on indique, par des cercles noircis (●), que la compétence Produire les paies devra être formulée de façon que les élèves puissent poursuivre, ou mieux, intégrer des apprentissages liés à l'acquisition d'une compétence générale. Ces apprentissages concernent le calcul et la préparation de pièces justificatives, la rédaction de correspondance et la communication en milieu de travail. Ces éléments sont pris en considération dans les critères de performance. Ainsi, avec Gestion efficace des situations conflictuelles avec le personnel sont mis en lien les critères : Classement approprié des pièces justificatives et Respect des règles d'orthographe et de grammaire.

# 7 Objectif de situation

L'objectif défini en fonction d'une situation (ou appelé plus simplement objectif de situation) favorise particulièrement l'acquisition de compétences qui présentent une forte composante socioaffective, telle que la communication interpersonnelle et le souci de l'éthique professionnelle. Il contribue davantage au développement personnel des individus et permet de mieux prendre en considération des dimensions profondes de leur personnalité, telles que les valeurs et les attitudes, qui débordent du cadre de comportements bien circonscrits, faciles à prévoir et à observer. De plus, l'objectif de situation permet à l'élève par exemple, de résoudre des problèmes d'ordre pratique, notamment pour orienter des actions qui se situent dans des contextes variables où les résultats sont difficiles à normaliser : dans ce contexte de résolution de problème, il est généralement impossible, compte tenu des différences individuelles, de s'assurer que toutes les personnes pourront arriver à des résultats d'apprentissage identiques. L'introduction de l'objectif de situation apporte un élément de souplesse qui permet de mieux prendre en considération des préoccupations importantes que peut difficilement cerner l'objectif de comportement : le développement de l'expression, de la créativité, de l'autonomie, de l'esprit d'équipe, de l'esprit d'entreprise ou encore, l'intégration professionnelle, etc. Par contre, aux fins d'évaluation, l'objectif de situation comporte dans sa définition des activités observables ou des produits qui vont permettre d'inférer l'acquisition de la compétence en fonction de la participation à la démarche d'apprentissage.

L'introduction de cet objectif contribue également à une ouverture plus grande sur le plan pédagogique. De façon particulière, elle brise l'absolue nécessité de la recherche de résultats préétablis comme cibles uniques de l'apprentissage et elle ouvre la voie à l'expression et à la créativité. Elle permet aussi de centrer l'intervention pédagogique sur la démarche d'apprentissage, sur la qualité de la participation de l'élève et de placer au second plan la recherche de la performance.

Rappelons cependant que bien qu'il n'existe pas de norme stricte quant au nombre d'objectifs de situation que doit contenir un programme d'études, on s'attend à ce que cet objectif soit nettement minoritaire par rapport à l'objectif de comportement. On peut voir, à l'annexe IX, quelques exemples d'objectifs de situation.

## *7.1 Énoncé de la compétence*

À l'intérieur de l'objectif de situation, la compétence est considérée comme une intention à poursuivre tout au long de la démarche d'apprentissage. Elle peut être formulée comme suit :

- Communiquer dans un contexte de service à la clientèle.
- Dispenser des soins en milieu psychiatrique.

L'énoncé de la compétence est le même que celui qui est présenté dans la matrice des compétences. Rappelons qu'à l'étape de la formulation de l'objectif, les énoncés de compétences sont déjà connus, ayant été précédemment formulés dans le projet validé et mis à jour.

## 7.2 Éléments de la compétence

Les éléments délimitent et mettent en évidence l'essentiel de la compétence, ce qui permet une meilleure compréhension de l'intention poursuivie. La formulation des éléments doit porter sur la compétence et non sur le contenu d'enseignement, le processus ou les activités d'apprentissage. Ils ne doivent pas viser des résultats uniformes et peuvent faire référence aux connaissances, habiletés ou attitudes. Les éléments ne sont accompagnés d'aucun critère de performance car ils ne portent pas sur une performance prédéterminée, mais sur des résultats qui pourront varier d'une personne à une autre. On suggère de se limiter à quelques indications, soit de trois à cinq, de façon à cibler les données importantes. Si elles sont trop nombreuses, on risque d'en omettre certaines. Les éléments ne doivent pas être confondus avec les étapes du plan de mise en situation, lesquelles sont de l'ordre de la démarche d'apprentissage. Par exemple, un élément tel que Évaluer la qualité de sa participation au stage ou à l'activité ne précise pas la compétence, mais une étape d'apprentissage. Un élément de compétence devrait plutôt être formulé comme suit : Décoder les besoins et les comportements des personnes en situation de placement. Voici quelques exemples d'éléments :

- Reconnaître l'importance de percevoir les besoins et de comprendre des personnes en situation de placement.
- Connaître certains processus psychologiques généraux liés à la conduite humaine.
- Connaître les processus psychologiques des personnes en situation de placement.
- Formuler des hypothèses sur les besoins et les comportements des personnes en situation de placement.
- Être consciente ou conscient des aspects subjectifs et arbitraires liés au décodage des besoins et des comportements.

## 7.3 Plan de mise en situation

Le plan de mise en situation décrit, dans ses grandes lignes, la situation éducative dans laquelle on place l'élève pour qu'il puisse acquérir la compétence visée. Dans cette perspective, le plan de mise en situation présente une progression sur le plan de l'apprentissage : il comporte trois phases, soit une phase d'information, une phase de réalisation et une phase de synthèse.

Les éléments de la compétence orientent le plan de mise en situation mais il n'y a pas de correspondance directe entre le nombre d'éléments et le nombre d'étapes du plan de mise en situation. Enfin, le plan de mise en situation est exempt de contenus d'enseignement et d'activités d'apprentissage. De façon générale, les données présentées dans le plan de mise en situation doivent servir de repères, à l'enseignant, pour la préparation des activités d'apprentissage en rapport avec un thème ou un aspect particulier. Il importe également de proposer au moins un ou deux types d'activités dans chacune des phases, types d'activités qui permettent l'évaluation de la participation des élèves et qui facilitent l'évaluation aux fins de la sanction. Par exemple :

**Phase d'information**
- S'informer des conséquences physiques du vieillissement.
- Réfléchir au rôle de la famille naturelle au cours du placement et au type de collaboration à établir avec elle.
- Expérimenter des techniques de transfert pour le déplacement sécuritaire des personnes âgées.

**Phase de réalisation**
- Élaborer, en équipe et à partir de cas fictifs, un plan de soins.
- Discuter des aspects confidentiels et juridiques du dossier médical.

**Phase de synthèse**
- Dans un rapport, dresser un bilan de ses points forts et de ses points faibles en matière de communication.

## 7.4 Conditions d'encadrement

Les conditions d'encadrement définissent des balises à respecter et des moyens à mettre en place, par les enseignantes et les enseignants, pour permettre aux élèves d'effectuer les apprentissages et afin d'assurer un encadrement comparable pour l'ensemble des élèves. Elles peuvent comprendre des principes d'action (lignes directrices à observer sur le plan pédagogique) et des modalités particulières relatives à l'organisation pédagogique ou matérielle. Par exemple, dans les conditions d'encadrement :

- Assurer un climat de confiance, d'ouverture et de respect mutuel entre les personnes participantes.
- Valoriser les apports de chaque personne au moment des échanges en groupe.
- Fournir le soutien et l'encadrement nécessaires à l'auto-évaluation des apprentissages.
- Organiser des rencontres avec un spécialiste en gérontologie ou en soins infirmiers, rencontres qui traitent des soins de base à la personne âgée.
- Utiliser de façon importante des exercices, des simulations et des jeux de rôle pour faire intégrer les techniques enseignées.
- S'assurer de la disponibilité du matériel audiovisuel et des véhicules nécessaires à l'accomplissement des activités.

## 7.5 Critères de participation

Les critères de participation décrivent les exigences de participation que l'élève doit respecter pendant l'apprentissage. Ils portent sur des actions qui expriment la participation et non sur des résultats préétablis qui démontrent l'acquisition de la compétence visée. Des critères de participation accompagnent généralement chacune des phases du plan de mise en situation. Il est recommandé de limiter le nombre de critères à un ou deux par phase, de façon à ne pas surcharger l'enseignante ou l'enseignant en ce qui a trait aux observations ou aux vérifications qu'ils devront effectuer aux fins d'évaluation de la participation des élèves et de la sanction. Un critère de participation doit s'appliquer à au moins une activité d'apprentissage de la phase à laquelle il correspond dans le plan de mise en situation, mais peut également avoir des activités qui touchent à d'autres phases. Il doit porter sur un aspect important et sur une manifestation observable de la participation. Il ne doit jamais servir à vérifier la performance de l'élève en rapport avec la compétence visée, mais sert à vérifier la performance en rapport avec sa participation. Il doit être sans équivoque à ce sujet. Par exemple, les critères de participation suivants :

**Phase d'information**
- Participe aux discussions.
- Reconnaît ses points forts et ses points faibles en matière de communication et de travail en équipe.

**Phase de réalisation**
- Se montre disponible lorsqu'on sollicite sa collaboration.
- Accepte de prendre des responsabilités.

**Phase de synthèse**
- Fait part de ses opinions et de ses sentiments.
- Produit un rapport qui fait état de ses réflexions, de ses goûts, de ses champs d'intérêt, de ses aptitudes et de son orientation professionnelle.

## 7.6 Prise en considération des liens fonctionnels

Lorsque l'équipe de production d'un programme d'études a choisi, pour favoriser l'intégration de certains apprentissages, d'appliquer des liens fonctionnels entre des compétences particulières et des étapes du processus de travail, ou entre des compétences particulières et des compétences générales, ces liens doivent se retrouver dans l'objectif[15]. Dans le cas d'un objectif de situation, ces liens peuvent se retrouver dans le plan de mise en situation ou dans les critères de participation. Par exemple, dans la matrice des compétences du programme *Santé, assistance et soins infirmiers*, on trouve, parmi les étapes du processus de travail retenues en rapport avec la compétence : Dispenser des soins en milieu psychiatrique, des éléments tels que :

- Planifier son travail et collaborer au plan de soins.
- Dispenser des soins infirmiers.
- Observer l'état de la ou du bénéficiaire.

Ces liens se retrouvent dans le plan de mise en situation de la façon suivante :

- Participer à la planification d'une journée de travail avec les membres de son équipe.
- Dispenser les soins requis par le plan et qui permettent de satisfaire les besoins fondamentaux.
- Observer les comportements du bénéficiaire dans toutes les situations quotidiennes.

Dans la matrice des compétences du programme *Production industrielle de vêtements*, on indique, par des cercles noircis (●), que la compétence S'intégrer au milieu de travail devra être formulée de façon que les élèves puissent poursuivre ou, mieux, intégrer des apprentissages qui concernent la santé et la sécurité au travail. Les critères de participation reprennent ces éléments de la façon suivante : Respecte les directives en ce qui concerne les règles de santé et de sécurité au travail.

15 La prise en considération des liens entre des compétences particulières et des étapes du processus de travail est indiquée par des triangles noircis (▲) dans la matrice des compétences d'un programme. Par ailleurs, la prise en considération des liens entre des compétences particulières et des compétences générales est indiquée par des cercles noircis (●).

# 8 Suggestions relatives à la planification pédagogique

Dans la dernière partie d'un objectif, on présente les savoirs liés à la compétence et leurs balises, lesquels peuvent servir de point de départ à la planification plus détaillée que l'enseignante ou l'enseignant devra effectuer afin de préparer la formation. Cette partie de l'objectif est donc présentée à titre indicatif et vise à apporter un soutien supplémentaire aux personnes qui devront guider les élèves dans l'acquisition des compétences.

## *8.1 Savoirs liés à la compétence*

Les savoirs liés à la compétence définissent les apprentissages essentiels et significatifs que l'élève doit faire pour mettre en œuvre et assurer l'évolution de la compétence. En référence même à la définition de la compétence en formation professionnelle (placée en introduction du présent document), il est ici question des fondements mêmes de la compétence, c'est-à-dire des connaissances, des habiletés dans divers domaines, des attitudes et des perceptions qui permettront d'exécuter adéquatement une tâche ou une activité de travail ou de vie professionnelle. Ces savoirs sont en quelque sorte l'aspect potentiel de la compétence. Ils servent de repères quant aux apprentissages requis pour l'atteinte d'un objectif et constituent une proposition minimale que l'enseignante ou l'enseignant devra adapter aux besoins particuliers des élèves ou des groupes en formation.

### *Pistes pour la définition des savoirs liés à la compétence*

Les savoirs sont définis à partir des éléments de compétence. On peut également s'inspirer des critères de performance mais il faut éviter une correspondance parfaite entre les savoirs et les critères de performance. Une telle formulation restrictive des savoirs pourrait laisser entendre que l'enseignement se limite aux contenus qui seront évalués, ce qui n'est pas le cas[16]. En formulant les savoirs, on doit tenir compte de la durée d'apprentissage allouée à la compétence, de la position de la compétence dans l'ensemble du programme d'études, ainsi que de la population cible.

Une analyse de l'objectif doit donc être effectuée de façon à bien circonscrire l'étendue et la portée de la compétence. Cette analyse doit permettre d'identifier clairement ce qui est requis pour l'exercice adéquat de la compétence. Ainsi, les savoirs liés à la compétence font le tour de tout le bagage que doit posséder l'élève pour exercer la compétence telle qu'elle est définie dans l'objectif. En général, des savoirs sont déterminés pour chaque élément de l'objectif de comportement et pour chaque phase du plan de mise en situation de l'objectif de situation. Cependant, il peut arriver qu'il soit plus judicieux de procéder à certains regroupements et de définir des savoirs communs à plus d'un élément ou à plus d'une phase. Cette façon de faire vise à éviter les répétitions inutiles. Une fois l'ensemble des éléments considérés, des balises peuvent s'ajouter à celles déjà définies et s'appliquer à l'ensemble de la compétence. Dans ces deux cas, les regroupements visent à éviter les répétitions inutiles et à présenter une information claire et suffisante.

16 La portée des apprentissages que véhicule l'élément de la compétence est au-delà de ce qui en délimite la performance à atteindre.

Les savoirs retenus doivent être en relation avec le marché du travail et correspondre à des actions qui sont exécutées par la travailleuse et le travailleur, au seuil d'entrée sur le marché du travail. Cependant, ces savoirs n'ont pas à être obligatoirement observables et mesurables puisque si tel était le cas, on risquerait d'exclure plusieurs attitudes ou habiletés cognitives. Ainsi, les savoirs suivants sont tout à fait acceptables :

- Reconnaître l'importance de s'assurer de la qualité de son travail.
- Travailler de façon autonome[17].
- S'adapter à des conditions particulières.

Ils ont un aspect transférable et ne sont pas liés à une tâche en particulier. Ce type de savoirs est primordial pour le développement de l'autonomie et de l'employabilité de la personne.

Il est important de s'assurer que les savoirs retenus sont suffisamment significatifs pour nécessiter des apprentissages dans le cadre de la formation. Ainsi, les savoirs ne doivent pas être une simple énumération de « sous-éléments » de la compétence, mais ils doivent permettre de planifier et d'organiser des activités d'apprentissage riches et variées qui aient un sens pour les élèves.

Les savoirs doivent être variés et inclure les connaissances, les habiletés, les perceptions et les attitudes absolument requises pour que l'on puisse considérer que chaque partie de la compétence est acquise. Il faut cependant éviter d'énumérer, de façon trop détaillée, un nombre important de savoirs de niveau taxonomique peu élevé.

Les savoirs liés à la compétence se limitent à la formulation du comportement attendu de l'élève, à l'aide d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct. Le verbe doit correspondre à un niveau taxonomique approprié à l'action réelle en milieu de travail. La formulation de chaque savoir lié à la compétence doit permettre de bien cerner l'action que l'élève sera en mesure de faire au terme des apprentissages. On suggère également de ne pas dépasser le niveau taxonomique de l'application.

Il est d'usage de limiter le nombre de savoirs liés à la compétence à cinq ou six par élément de la compétence (objectif de comportement), ou par phase du plan de mise en situation (objectif de situation).

## *8.2 Balises*

Les balises sont des indices qui renseignent sur l'étendue ou sur les limites des savoirs liés à la compétence. Elles se rapportent soit à l'étendue du champ d'application des savoirs, soit au niveau de complexité à favoriser dans les situations d'apprentissage ou encore au contenu à couvrir en fonction des savoirs identifiés[18]. Voici des exemples de balises qui présentent un contenu et on trouve également d'autres exemples aux annexes VIII et IX, insérés dans les exemples d'objectifs de comportement et d'objectifs de situation.

- Pour le savoir Dessiner en perspective, les balises sont : Projection orthogonale, perspective à un ou deux points de fuite et interprétation des ombres et des lumières par des teintes et des dégradés.
- Pour le savoir Utiliser les outils de texte, les balises sont : Texte libre, texte contraint à un tracé et texte contraint à une forme et choix des attributs typographiques d'un titre (police, style, taille, etc.).
- Pour le savoir Tracer et modifier des formes, les balises sont : Traçage de courbes et de droites et création et modification d'illustrations simples et complexes.

---

17 Certains savoirs du type « Travailler de façon autonome », s'ils sont déterminants pour l'ensemble des compétences du programme d'études, vont se retrouver dans les intentions éducatives inscrites au début du programme. Ces intentions ouvrent la voie à des compétences transversales ou génériques.

18 Les contenus liés aux activités d'apprentissage sont sous la responsabilité des établissements d'enseignement.

- Pour le savoir S'adapter à des conditions particulières, les balises sont : Complexité des illustrations, temps de production plus court et conditions de réalisation nouvelles : nouvel équipement ou possibilités du logiciel non explorées.
- Pour le savoir Utiliser un logiciel de traçage vectoriel automatisé, les balises sont : Importation de modèles, réglage de préférences, tolérances de traçage et format de sauvegarde.
- Pour le savoir Régler les préférences du logiciel d'illustration, les balises sont : Suppression et création de préférences et préparation de l'impression.

Au moment de déterminer les balises, il est nécessaire de cerner ce qui est le plus pertinent et le plus important pour chacun des savoirs. Il faut garder à l'esprit que la description fine du contenu sera faite par l'enseignante ou l'enseignant. Tout comme les savoirs liés à la compétence, les balises ne visent aucunement à remplacer la planification détaillée que l'enseignante ou l'enseignant devra effectuer avant de donner son cours. Si les contenus doivent être mentionnés, il faut le faire au moyen de thèmes larges, de problèmes et de cas choisis, et non par une énumération détaillée d'éléments de contenu, d'exemples, de définitions, etc.

Enfin, les balises ne doivent pas servir à préciser la performance attendue, comme le font les critères de performance de l'objectif. Elles sont formulées à l'aide de substantifs; elles ne comportent généralement pas de verbes et sont rarement présentées sous forme de phrases complètes. Elles forment plutôt une brève liste. À l'intérieur du programme d'études, on les énumère à la suite des savoirs.

Il est d'usage de limiter le nombre de balises à trois ou quatre par savoirs liés à la compétence.

# 9 Analyse d'un projet de programme d'études

En terminant, il semble opportun de proposer certains critères qui peuvent servir à l'analyse d'un projet de programme d'études professionnelles[19]. Le tableau qui suit propose un certain nombre de questions qui peuvent aider les équipes qui doivent élaborer des programmes d'études à porter un regard critique sur leur travail. Ainsi, une réponse affirmative à chacune de ces questions est le résultat recherché. La grille qui suit pourra guider les équipes dans l'amélioration de leurs productions.

**Grille d'analyse d'un projet de programme d'études**

**ASPECTS GÉNÉRAUX**

- Les buts de la formation ont-ils été modifiés à la suite de l'avis technique sur le projet de formation et de la validation du projet de formation, le cas échéant?
- Les intentions éducatives touchent-elles des aspects significatifs qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites dans les buts du programme ou les compétences?
- Le nombre d'intentions éducatives se situe-t-il entre trois et six?
- Les renseignements véhiculés dans la matrice concordent-ils avec ceux des objectifs?

**OBJECTIFS DE COMPORTEMENT**

**Énoncés de compétences**

- Les énoncés de compétences sont-ils formulés de la même façon, d'une section du projet à une autre?

**Contexte de réalisation**

- Le contexte précise-t-il l'environnement, les outils, l'équipement, le matériel et les vêtements nécessaires ou obligatoires, les ouvrages de référence ou les manuels techniques utilisés au moment de la mise en œuvre de la compétence, sur le marché du travail?
- Le contexte est-il réaliste au regard des exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail?
- L'utilisation de cette rubrique permet-elle de délimiter la compétence au-delà de l'information contenue dans les autres composantes de l'objectif?
- Les indications sont-elles claires et précises?
- Le contexte précise-t-il l'environnement réel de travail sans porter sur des modalités d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation?
- Les indications se limitent-elles à l'information nécessaire à la compréhension de l'ampleur et des limites de la compétence?
- Les indications débutent-elles par des termes tels que : à partir de, à l'aide de, dans, pour, etc.?

**Éléments de la compétence**

- Chacun des éléments a-t-il un lien avec la compétence visée?
- Les éléments contribuent-ils à illustrer l'ampleur de la compétence?
- L'ampleur de chaque élément est-elle plus restreinte que celle de la compétence?
- Les éléments sont-ils structurés sous forme de processus ou de produits?
- La structure privilégiée favorise-t-elle l'univocité de la compétence?
- Les éléments présentent-ils des étapes réelles de l'activité professionnelle, et non des activités d'apprentissage ou des connaissances qui conduisent à l'acquisition de la compétence?
- Les éléments sont-ils formulés à l'aide d'un verbe et d'un complément d'objet direct, sans qualificatif, ni adverbe, ni exigence de réalisation? Le verbe choisi est-il différent du verbe utilisé pour l'énoncé de compétence?
- L'application des liens fonctionnels est-elle visible dans les éléments de la compétence, le cas échéant?
- Le nombre d'éléments se situe-t-il entre trois et neuf?

19 Le projet de programme est en fait un programme d'études qui n'a pas encore reçu l'approbation ministérielle.

**Grille d'analyse d'un projet de programme d'études (*Suite*)**

## CRITÈRES DE PERFORMANCE

- Les critères sont-ils directement associés aux éléments de la compétence ou à l'ensemble de la compétence?
- Les critères indiquent-ils la qualité des produits, des résultats, des actions, l'application ou le respect d'une méthode (et non les apprentissages à faire)?
- Les critères sont-ils réalistes au regard des exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail?
- Les critères sont-ils assez larges pour permettre le développement ultérieur de critères de mesure plus précis?
- Y a-t-il absence de dédoublement des critères?
- Les critères sont-ils présentés selon une suite logique?
- L'application des liens fonctionnels est-elle évidente dans les critères, le cas échéant?
- Le nombre de critères est-il approprié, soit habituellement un maximum de quatre ou cinq par élément?

## OBJECTIFS DE SITUATION

### Énoncés de compétences

- Les énoncés de compétences sont-ils formulés de la même façon, d'une section du projet à une autre?

### Éléments de la compétence

- Les éléments précisent-ils l'intention poursuivie?
- Les éléments sont-ils clairs?
- Les éléments permettent-ils une meilleure compréhension de la compétence?

### Plan de mise en situation

- Le plan est-il formulé en fonction d'un minimum de trois phases?
- Les phases présentent-elles une progression au regard de l'apprentissage?
- Les données présentées dans le plan peuvent-elles servir de repères pour la préparation d'activités d'apprentissage?

### Conditions d'encadrement

- Les conditions définissent-elles des balises à respecter et des moyens à mettre en place pour l'encadrement des apprentissages?
- Les conditions favorisent-elles un encadrement comparable pour l'ensemble des élèves?

### Critères de participation

- Les critères décrivent-ils bien des exigences que l'élève doit respecter durant l'apprentissage?
- Les critères portent-ils sur au moins un aspect important de la participation?
- Les critères portent-ils sur des manifestations observables de la participation?
- Chaque phase du plan de mise en situation est-elle assortie de critères?

## SUGGESTIONS RELATIVES À LA PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE

- Les savoirs liés à la compétence sont-ils applicables en milieu de travail?
- Les savoirs sont-ils suffisamment significatifs pour nécessiter la planification et l'organisation d'apprentissages valables dans le cadre de la formation?
- Le nombre de savoirs se limite-t-il à cinq ou six par élément de compétence (objectif de comportement) ou par phase du plan de mise en situation (objectif de situation)?
- L'ordre de présentation des savoirs respecte-t il l'ordonnancement des éléments de la compétence?
- Les savoirs et les balises cernent-ils les apprentissages essentiels sans trop entrer dans les éléments de contenu (information suffisante sans être trop volumineuse)?
- Les balises cernent-elles ce qui est le plus pertinent et le plus important pour chacun des savoirs?
- Le nombre de balises se limite-t-il à trois ou quatre par savoirs?

## PRÉSENTATION MATÉRIELLE

- Le document *Programme d'études professionnelles* comprend-il l'ensemble des rubriques nécessaires, soit l'information administrative sur le programme d'études, sa présentation, l'information relative aux modules (code administratif, numéro, durée d'apprentissage et unités) et le vocabulaire. Pour la première partie : les buts du programme, les intentions éducatives, la liste des compétences, la matrice et le texte sur l'harmonisation entre les programmes. Pour la deuxième partie : les objectifs, composés de leurs différentes rubriques. Pour la troisième partie : les suggestions relatives à la planification pédagogique.

# 10 Implantation d'un programme d'études

Au terme du processus d'élaboration d'un programme d'études, il est d'usage de procéder à une session d'implantation d'une durée d'une journée, au cours de laquelle l'équipe de production présente le nouveau programme à ses futurs utilisateurs et utilisatrices. Les participantes et participants à la session d'implantation sont donc généralement des enseignantes et enseignants ainsi que des conseillères et conseillers pédagogiques des établissements autorisés à offrir le programme.

Cette rencontre se veut un moment privilégié pour transmettre les particularités du nouveau programme et répondre aux éventuelles interrogations des participantes et participants. Elle vise avant tout à faciliter l'appropriation du programme et à soutenir le travail de planification pédagogique des enseignantes et enseignants pour la mise en œuvre du nouveau programme.

L'organisation de cette séance peut varier selon le programme, l'ampleur des changements apportés et le nombre d'établissements intéressés. On peut d'ailleurs, au besoin, tenir des séances dans différentes régions regroupées. Cependant, leur contenu demeure toujours sensiblement le même.

Dans un premier temps, il est souvent intéressant de résumer l'historique de l'élaboration du programme, les étapes importantes, les choix déterminants et les changements importants. Il faut se rappeler que plusieurs participantes et participants n'ont pas été présents à toutes les étapes de l'élaboration; il est donc préférable de résumer l'état de la situation. On peut, pour ce faire, se référer à l'étude préliminaire, au rapport d'AST, au rapport de validation, etc.

On procède ensuite à un retour plus ou moins détaillé sur les notions de base liées à l'approche par compétences utilisée en formation professionnelle. Le but étant de s'assurer que les participantes et participants disposent de l'information nécessaire à la compréhension de chacune des composantes du nouveau programme ainsi que de ses possibilités d'application.

Vient ensuite la présentation détaillée du programme : les buts, les intentions éducatives, chacun des objectifs et les suggestions relatives à la planification pédagogique. Cette présentation peut se faire de différentes façons mais, dans tous les cas, il est souhaitable d'utiliser des moyens dynamiques qui favorisent la participation des personnes présentes; il est donc préférable d'éviter la lecture intégrale du programme, qui ne peut qu'alourdir la présentation et la rendre fort peu interactive.

Bien que le but principal de la session d'implantation soit évidemment de présenter le nouveau programme d'études, il peut arriver que l'équipe de production juge opportun de présenter en plus un autre document, soit : le *Guide d'organisation*. Il ne faut donc pas perdre de vue le rôle essentiel de la session d'implantation, qui est d'offrir un soutien pédagogique aux utilisatrices et utilisateurs du nouveau programme.

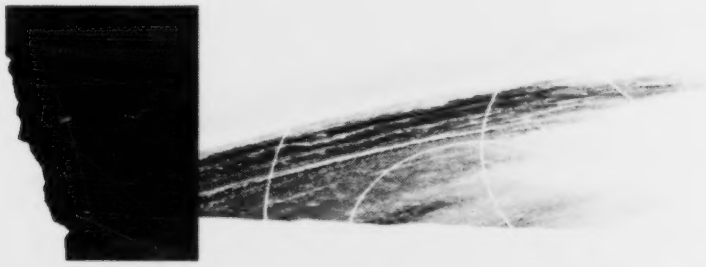
## CONCLUSION

La révision du présent guide s'inscrit dans une actualisation du processus d'élaboration de programmes d'études professionnelles et techniques qui se justifie, d'une part, par la nécessité de mettre à jour la documentation et d'autre part, par un besoin d'actualiser les programmes formulés par compétences depuis la réforme de la formation professionnelle en 1986 et celle de la formation technique en 1993.

Dans sa présentation renouvelée, le processus d'élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques se traduit par trois grandes phases qui sont l'évaluation du programme et la planification, la conception et la production du programme d'études ainsi que la mise en application du programme et le suivi sectoriel qui en découle, afin de s'assurer d'une réponse adéquate aux besoins du milieu de travail et à ceux des individus. Ces phases ne sont pas linéaires, mais elles se déploient dans un continuum s'étalant de l'élaboration d'un programme à son actualisation, si les besoins motivent toujours son maintien. Chaque étape découle de la précédente et prépare la suivante. Le processus s'amorce avec les études de besoins et l'identification des déterminants d'un programme, s'en suit son élaboration, son application et finalement, sont identifiés et déterminés les besoins de révision. Le processus actualisé fait état par ailleurs d'une veille sectorielle essentielle et continue afin d'assurer une offre de qualité et le maintien de l'adéquation formation-emploi.

Jusqu'à ce jour, plus de 250 programmes d'études en formation professionnelle et technique ont été élaborés par compétences et certains ont déjà été actualisés; dans les années qui viennent, plusieurs programmes seront revus afin de répondre aux besoins et de préserver les qualités principales des programmes d'études, soit la cohérence, la pertinence et l'applicabilité, le tout dans une offre le plus possible harmonisée.

# Annexe I
# Exemple de présentation des éléments d'ordre administratif du programme en production



<N° > **<Titre du programme>**

Année d'approbation : <Année>

| | |
|---|---|
| **Type de sanction :** | Diplôme d'études professionnelles ou<br>« Attestation de spécialisation professionnelle » |
| **Nombre d'unités :** | <> |
| **Nombre de modules :** | <> |
| **Durée totale :** | <> heures |

Pour être admis au programme *<Titre du programme>*, il suffit de satisfaire à l'une des conditions suivantes:

# Annexe II
# Exemple de buts du programme (extrait)

## Buts du programme

Le programme *Arpentage et topographie* prépare à l'exercice du métier d'opératrice topographe et d'opérateur topographe.

Les opératrices topographes et les opérateurs topographes œuvrent dans des bureaux d'arpentage, pour des municipalités ainsi qu'à titre d'homme d'instrument sur les chantiers de construction. Certains d'entre eux peuvent également avoir le statut de travailleuse ou de travailleur autonome.

Selon la taille et la nature des activités de l'entreprise, les opératrices topographes et les opérateurs topographes sont amenés : à planifier et à effectuer des levés topographiques et des implantations de données; à calculer des données d'arpentage; et à participer à la production de plans à caractère foncier et légal ou de documents liés aux opérations cadastrales.

Les opératrices topographes et les opérateurs topographes travaillent seuls lorsqu'elles ou ils effectuent des mises en plan ou calculent des données de levés de terrain, mais la plupart du temps elles et ils ont à travailler en équipe avec et sous la supervision de personnes ayant des formations différentes : techniciennes ou techniciens en génie civil, ingénieures ou ingénieurs, arpenteuses-géomètres ou arpenteurs-géomètres, personnel de la construction etc. Des habiletés en communication, au travail d'équipe et aux relations interpersonnelles sont donc nécessaires à l'exercice du métier.

Pour accomplir leurs tâches, les opératrices topographes et les opérateurs topographes utilisent de l'équipement de levés et d'implantation (stations totales, récepteur GPS, niveaux, théodolites, etc.), du matériel et des outils d'arpentage (clous, tiges, bornes, piquets, chaînes, etc.) de même que des ordinateurs et des périphériques pour la mise en plan et le calcul des données. Dans certains milieux, la personne peut également être appelée à se servir du matériel de dessin conventionnel.

Conformément aux buts généraux de la formation professionnelle, le programme *Arpentage et topographie* vise à :

- Rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession ou d'un métier, soit :
  - lui permettre, dès l'entrée sur le marché du travail, de jouer les rôles, d'exercer les fonctions et d'exécuter les tâches et les activités associées à une profession ou à un métier;
  - lui permettre d'évoluer adéquatement dans un milieu de travail.

- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle, soit :
  - lui faire connaître le marché du travail en général ainsi que le contexte particulier de la profession ou du métier choisi;
  - lui faire connaître ses droits et responsabilités comme travailleur ou travailleuse.

- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels, soit :
  - lui permettre de développer son autonomie et sa capacité d'apprendre ainsi que d'acquérir des méthodes de travail;
  - lui permettre de comprendre les principes sous-jacents aux techniques et aux technologies utilisées;
  - lui permettre de développer sa faculté d'expression, sa créativité, son sens de l'initiative et son esprit d'entreprise;
  - lui permettre d'adopter des attitudes essentielles à son succès professionnel, de développer son sens des responsabilités et de viser l'excellence.

- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne, soit :
  - lui permettre d'adopter une attitude positive à l'égard des changements;
  - lui permettre de se donner des moyens pour gérer sa carrière, notamment par la sensibilisation à l'entrepreneurship.

# Annexe III
# Exemple de liste et de matrice des compétences (extrait)

## Compétences du programme d'études et matrice

### Liste des compétences

- Se situer au regard du métier et de la démarche de formation
- Rechercher et échanger de l'information
- Produire des tableaux et des graphiques
- Calculer et préparer des pièces justificatives
- Effectuer la mise en page de la correspondance liée à la comptabilité
- Rédiger en français de la correspondance liée à la comptabilité
- Traiter les pièces justificatives de différents types d'entreprises
- Gérer l'encaisse
- Utiliser l'information relative à la législation des affaires
- Interagir dans des situations professionnelles variées
- Communiquer en anglais dans un contexte de comptabilité
- Produire des paies
- Rédiger et disposer de la correspondance anglaise liée à la comptabilité
- Organiser et traiter les données liées aux ressources d'une entreprise
- Effectuer des tâches courantes liées aux transactions avec des créditeurs et des débiteurs
- Assurer l'efficience de son travail
- Effectuer des calculs liés à la détermination du coût d'un bien et d'un service
- Effectuer des tâches de fin de période
- Effectuer des tâches de fin d'année
- Produire la déclaration de revenu d'un particulier
- Implanter un système comptable
- Assurer son cheminement professionnel
- S'intégrer au milieu de travail

### Matrice des compétences

La matrice des compétences met en évidence les compétences générales (ou activités de travail ou de vie professionnelle), les compétences particulières (ou propres au métier) ainsi que les grandes étapes du processus de travail.

Le tableau est à double entrée permettant de voir les liens qui unissent des éléments placés à l'horizontale et ceux placés à la verticale. Le symbole (△) montre qu'il existe une relation entre une compétence particulière et une étape du processus de travail. Le symbole (○) marque quant à lui un rapport entre une compétence générale et une compétence particulière. Des symboles noircis indiquent, en plus, que l'on tient compte de ces liens dans la formulation d'objectifs visant l'acquisition de compétences particulières. La logique qui a présidé à la conception de la matrice influe sur la séquence d'enseignement des modules. De façon générale, on prend en considération une certaine progression dans la complexité des apprentissages et le développement de l'autonomie de l'élève. De ce fait, l'axe vertical présente les compétences particulières dans l'ordre à privilégier pour l'enseignement et sert de point de départ pour l'agencement de l'ensemble des modules. Certains deviennent ainsi préalables à d'autres ou doivent être vus en parallèle.

## MATRICE DES COMPÉTENCES

***COMPTABILITÉ***

| COMPÉTENCES PARTICULIÈRES | Numéro de la compétence | Type d'objectif | Durée (h) | COMPÉTENCES GÉNÉRALES | | | | | | | | | | | | | | PROCESSUS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Se situer au regard du métier et de la démarche de formation | Rechercher et échanger de l'information | Produire des tableaux et des graphiques | Calculer et préparer des pièces justificatives | Effectuer la mise en page de la correspondance liée à la comptabilité | Rédiger en français de la correspondance liée à la comptabilité | Traiter les pièces justificatives de différents types d'entreprises | Utiliser l'information relative à la législation des affaires | Interagir dans des situations professionnelles variées | Communiquer en anglais dans un contexte de comptabilité | Rédiger et disposer de la correspondance anglaise liée à la comptabilité | Organiser et traiter les données liées aux ressources d'une entreprise | Assurer l'efficience de son travail | Assurer son cheminement professionnel | Recueillir et analyser l'information | Saisir les données | Effectuer les calculs | Produire les rapports | Vérifier et corriger les rapports |
| **Numéro de la compétence** | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 13 | 14 | 16 | 22 | | | | | |
| **Type d'objectif** | | | | S | C | C | C | C | C | C | C | S | C | C | C | C | S | | | | | |
| **Durée (h)** | | | | 30 | 60 | 60 | 30 | 60 | 90 | 60 | 45 | 30 | 75 | 60 | 60 | 75 | 30 | | | | | |
| Gérer l'encaisse | 8 | C | 45 | ○ | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Produire les paies | 12 | C | 30 | ○ | ○ | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Effectuer des tâches courantes liées aux transactions avec des créditeurs et des débiteurs de ceux-ci | 15 | C | 60 | ○ | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ○ | ○ | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Effectuer des calculs liés à la détermination du coût d'un bien et d'un service | 17 | C | 75 | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | • | ○ | ○ | ○ | ● | ● | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Effectuer des tâches de fin de période | 18 | C | 75 | ○ | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Effectuer des tâches de fin d'année | 19 | C | 75 | ○ | ● | ● | ○ | ● | ● | ○ | ● | ● | ○ | ● | ● | ● | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Produire la déclaration de revenu d'un particulier | 20 | C | 60 | ○ | ● | | ● | ○ | ○ | ○ | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ● | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| Implanter un système comptable | 21 | C | 45 | ○ | ○ | ○ | | | ● | ● | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| S'intégrer au milieu de travail | 23 | S | 120 | ○ | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |

# Annexe IV
# Exemple de table de correspondance (extrait)

***Présentation de la table de correspondance***

La table de correspondance contient divers renseignements relatifs au projet de formation. Dans l'ordre proposé d'acquisition se retrouvent les compétences telles qu'elles sont présentées dans la matrice et le nombre d'heures jugé nécessaire à leur acquisition (durée).

Associés à l'énoncé de la compétence, sont présentés les liens entre chaque compétence prévue au projet de formation, l'information contenue dans le rapport d'AST et les buts généraux de la formation professionnelle. Ces déterminants sont présentés de façon à s'assurer de la pertinence de chacune des compétences. Les premières indications correspondent à des renseignements qui proviennent du rapport d'AST; ils sont précédés de la mention AST. Les secondes indications correspondent aux buts généraux de la formation professionnelle; le chiffre indiqué après la mention BUT fait référence à l'un des quatre buts présentés au début de ce document.

Pour chacune des compétences sont présentés des indications de façon à rendre plus explicite l'énoncé de compétence. Il est toutefois important de retenir que ces indications constituent avant tout un premier déblayage pour mieux cerner la compétence. Ces indications ne sont pas nécessairement exhaustives. De plus, elles peuvent se rapporter tant à des éléments de contenu et à des notions liées à l'acquisition de la compétence qu'à des éléments de cette compétence. Il serait imprudent de les associer automatiquement aux « éléments » qui seront définies au moment de l'élaboration des objectifs du programme.

# Table de correspondance

| Énoncé de la compétence | Déterminants |
|---|---|
| Interpréter des plans et devis de fabrication et d'installation (45 h) | AST Monteur-assembleur : Organisation du travail (p.15); Tâche 1 - (p. 13 et p. 27); Tâche 3 - (p. 29); Dessin technique (p. 41)<br><br>AST Monteur-mécanicien : Organisation du travail (p. 6); Tâche 1 - (p. 15 et p. 29); Tâche 5 - (p. 19); Tâche 10 - (p. 24); Tâche 4 - (p. 32); Dessin technique et lecture de plans (p. 44)<br><br>Buts : 1, 3 |

**Indications sur la compétence**

- Déterminer les plans, le devis ou les dessins nécessaires pour effectuer la tâche : fabrication; installation.
- Repérer les différentes vues d'un plan.
- Reconnaître les symboles apparaissant sur des plans et des dessins d'atelier : charpente; matériaux; isolation; électricité.
- Repérer les pages des plans, du devis ou des dessins se rapportant au travail à effectuer.
- Déterminer la tâche à effectuer selon le plan : fabrication (fenêtres, portes, murs-rideaux, verrières, autres); installation (fenêtres, portes, murs-rideaux, verrières, quincaillerie, autres); rénovation (fenêtres, portes, murs-rideaux, verrières, modification, autres); réparations.
- Identifier le matériel nécessaire pour exécuter l'installation : fond de clouage; isolant; calfeutrant; etc.
- Établir un coût d'installation ou de fabrication.

---

| Énoncé de la compétence | Déterminants |
|---|---|
| Préparer et entretenir les outils et les machines-outils (30 h) | AST Monteur-assembleur : Outils, équipements et instruments de contrôle (p. 5); Critères de qualité (p. 5); Environnement de travail (p. 5); Risques pour la santé et la sécurité (p. 7); Tableau des tâches et des opérations - 1.4 (p. 12); Tâche 1 - 1.4 (p. 13); Conditions de réalisation et critères de performance (p. 25 à p. 35); Santé et sécurité (p. 43 et grille en annexe)<br><br>AST Monteur-mécanicien : Contexte et conditions d'exercice du métier (p. 5); Risques pour la santé et la sécurité (p. 8); Tâche 1 –1.5 (p. 15); Tâche 1 - Attitudes (p. 29); Santé et sécurité (p. 46 et grille en annexe)<br><br>Buts : 1, 3 |

**Indications sur la compétence**

- Différencier les machines-outils, les composants et les accessoires : pour le bois; pour le plastique; pour le métal.
- Régler les machines-outils : vitesse de coupe; vitesse d'alimentation; utilisation de gabarits; choix des outils de coupe; règles de sécurité propres à la machine-outil.
- Vérifier les outils et machines-outils et reconnaître les anomalies.
- Effectuer les réparations mineures.
- Nettoyer et entretenir les outils et les machines-outils : huiler; graisser.
- Appliquer des règles de santé et de sécurité au travail : à l'usine; au chantier.

---

Arpentage et topographie

# Annexe V
# Exemple de rapport de validation (extrait)

## *Commentaires généraux*

Les représentants des milieux du travail et de l'enseignement sont satisfaits du projet dans son ensemble. Toutefois, ils auraient souhaité que le nombre d'heures allouées au programme soit augmenté. Par ailleurs, les enseignants déplorent le manque de motivation et d'autonomie d'une grande partie de leurs élèves, et le représentant de l'industrie mentionne que 90 p. 100 des finissants du programme ne sont pas prêts à intégrer le métier de carreleur à titre d'apprenti.

## *Commentaires particuliers*

### Se situer au regard du métier et de la démarche de formation

Les représentants du milieu du travail jugent que cette compétence est pertinente. On mentionne qu'il est important que les élèves soient informés sur les rôles respectifs de l'apprenti et du compagnon.

Les enseignants jugent que cette compétence est applicable et cohérente et aucun changement particulier n'est proposé.

### Calculer des quantités de matériaux

Les représentants du milieu du travail jugent que cette compétence est pertinente. Toutefois, on mentionne qu'il est rare que l'apprenti ait à calculer les matériaux et à effectuer du travail sur les escaliers.

Les enseignants jugent que cette compétence est applicable et cohérente. On s'interroge sur la pertinence de l'évaluation relative aux escaliers et on mentionne que des calculs sont également effectués dans le module sur les plans et devis. Un enseignant souhaiterait que le temps alloué à cette compétence passe à 45 heures.

### Choisir les produits d'installation

Les représentants du milieu du travail jugent que cette compétence est pertinente. Toutefois, on mentionne que ce sont les patrons ou les architectes qui choisissent les produits.

Les enseignants jugent que cette compétence est applicable et cohérente. On mentionne qu'il est important de tenir compte des produits époxydiques et des règles de sécurité applicables au moment de l'utilisation de ces produits.

### Prévenir les atteintes à la santé et à la sécurité sur les chantiers de construction

Les représentants du milieu du travail ainsi que les enseignants jugent que cette compétence est pertinente puisqu'elle permet l'obtention de la carte émise par l'Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur de la construction (ASP Construction), laquelle est obligatoire pour pouvoir travailler sur un chantier de construction.

# Annexe VI
# Exemple de rapport d'ajustement (extrait)

### *Présentation*

Le projet de formation du programme *Production acéricole* s'inscrit dans les finalités et les orientations de la formation professionnelle, telles qu'elles ont été retenues par la direction générale de la formation professionnelle et technique. Il a été mis au point conformément au cadre d'élaboration des programmes d'études professionnelles, qui exige la participation de partenaires du milieu du travail et de l'éducation. Dans ce cadre d'élaboration, on prévoit la tenue d'une rencontre de validation du projet de formation qui précède la détermination des objectifs du programme d'études. Cette rencontre a eu lieu en février 2000, au terme de la définition des compétences et des buts relatifs au projet. L'étape de validation vise à obtenir l'avis des partenaires sur le projet de formation, et plus particulièrement sur sa cohérence, sa faisabilité et sa pertinence, notamment au regard des buts du programme et des compétences à acquérir. Un document faisant état des commentaires des participants à la rencontre de validation du projet de formation a été produit par le Ministère.

Dans le but d'assurer une plus grande qualité au projet de formation, l'ensemble des avis émis par les participants a été pris en considération et analysé par l'équipe de production du programme, ce qui a donné lieu à certaines modifications du projet initial. Le présent document rend compte brièvement des résultats de cette analyse, et reproduit le projet de formation retenu. On y trouve aussi une mise à jour de la liste des compétences, de la matrice des compétences et de la table de correspondance. Le projet de formation retenu devient ainsi l'outil de travail de base pour la poursuite des travaux.

### *Résultats de l'analyse*

À la suite de la rencontre de validation, les membres de l'équipe de production se sont réunis afin d'analyser les avis émis par les participantes et les participants. De façon générale, les avis ayant fait l'objet d'un consensus, ou du moins les avis qui ont reçu l'assentiment de la majorité du groupe, ont été pris en considération et se sont traduits par des modifications dans la table de correspondance.

Soulignons que l'équipe de production a jugé pertinent d'apporter des modifications aux énoncés de quelques compétences de même qu'à la durée de leur apprentissage, de façon à mieux en cerner la teneur. De plus, suivant certaines remarques formulées au cours de la rencontre, des indications sur les compétences ont été ajoutées, retranchées ou reformulées. On peut prendre connaissance de ces modifications à la section 2.4 du présent document, qui présente la table de correspondance révisée.

**Avis sur la cohérence du projet de formation**

| *Commentaires/Suggestions* | *Modification* |
|---|---|
| Il serait important d'intégrer des habiletés liées à l'expédition et à la réception de marchandises | Des indications ont été ajoutées à ce sujet dans les compétences – Installer et entretenir le réseau de collecte sous-vide – et – Conditionner le sirop – |
| Une personne suggère que le concept de « propreté » fasse partie des étapes du processus de travail | Cette suggestion n'a pas été retenue; cependant, le respect des règles de propreté figurera dans les critères généraux de performance de la plupart des objectifs |

**Commentaires sur les compétences**

| *Compétence* | *Modification* |
|---|---|
| Se situer au regard du métier et de la démarche de formation | La durée passe de 45 à 30 heures |
| S'orienter en forêt | Toutes les suggestions sont appliquées |
| Prévenir les atteintes à la santé et à la sécurité | La suggestion est appliquée |
| Préserver la santé de l'érablière | La durée est augmentée à 90 heures et l'énoncé de compétence devient : Établir des liens entre l'anatomie et la physiologie de l'érable et l'écosystème de l'érablière |
| Travailler en équipe | Aucune modification n'a été suggérée |
| Déterminer la vocation d'un boisé<br>Effectuer des travaux d'aménagement de l'érablière | • La compétence 6 est éliminée et les indications qui y étaient associées sont ajoutées à la compétence 7 qui devient : Effectuer des travaux liés à l'aménagement de l'érablière.<br>• La durée est augmentée à 120 heures.<br>• Les suggestions relatives à l'ajout d'indications sont toutes appliquées.<br>• En ce qui concerne l'utilisation de la scie à chaîne, l'équipe de production a vérifié auprès de la CSST et il n'existe aucune obligation légale de suivre une formation de 90 heures. Il existe bien une formation recommandée par la CSST et exigée par plusieurs employeurs en foresterie mais sa durée est de 16 heures. Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, cette formation est utile à l'ouvrier acéricole. Le module de – santé et sécurité – prévoit des éléments pour combler ce besoin. |

# Annexe VII
# Exemple d'intentions éducatives (extrait)

## Intentions éducatives

Les intentions éducatives sont des visées pédagogiques qui s'appuient sur des valeurs et préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'élève. Elles touchent généralement des dimensions significatives du développement professionnel et personnel qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites en ce qui concerne les buts du programme ou les objectifs. Elles peuvent porter sur des attitudes importantes, des habitudes de travail, des habiletés intellectuelles, etc.

Les intentions éducatives incitent l'enseignante ou l'enseignant à intervenir dans une direction donnée chaque fois qu'une situation s'y prête. Elles sont de nature continue et permettent, particulièrement, de développer chez l'élève des habitudes, des attitudes ou d'autres dimensions qui débordent le champ des objectifs du programme.

Pour le programme *Production industrielle de vêtements*, les intentions éducatives sont les suivantes :

- développer la conscience de l'incidence de la qualité du travail;
- développer la motivation dans la satisfaction du travail accompli ainsi que dans le défi de produire plus et mieux;
- développer le sens des responsabilités et la polyvalence;
- développer l'habileté à gérer le stress.

# Annexe VIII
# Exemples d'objectifs de comportement (extraits)

**Calcul de pièces** **Code : 461042**

Module 4 Durée 30 h

## *Objectif de comportement*

| Énoncé de la compétence | Contexte de réalisation |
|---|---|
| Calculer et préparer des pièces justificatives. | • À partir de consignes et de pièces justificatives.<br>• Avec un tableur, une calculatrice commerciale ainsi que des tables de capitalisation et de devises.<br>• À l'aide d'outils de référence.<br>• Pour les pièces justificatives suivantes : demandes, bons de commande, factures, bons de réception, états de compte, soumissions, bons de livraison, notes de crédit, bons de connaissement, chèques, mandats, traites, lettres de change. |

| Éléments de la compétence | Critères de performance |
|---|---|
| 1 Calculer et préparer des pièces justificatives relatives aux achats et aux ventes. | • Concordance des données entre les pièces.<br>• Inscription des données aux endroits appropriés.<br>• Application des calculs appropriés. |
| 2 Calculer des escomptes et préparer les pièces. | • Détermination juste du type d'escompte, soit l'escompte de caisse ou de volume et la remise en espèce.<br>• Application des calculs appropriés.<br>• Inscription des données aux endroits appropriés.<br>• Écriture des nombres sans faute d'orthographe. |
| 3 Calculer des paiements internationaux et préparer les pièces. | • Conversion exacte des montants en devises étrangères.<br>• Détermination juste du type de documents à utiliser, soit les mandats, traites ou lettres de change. |
| 4 Calculer des intérêts simples. | • Détermination juste de la durée servant au calcul de l'intérêt.<br>• Application correcte de la formule. |
| 5 Calculer des intérêts composés et préparer des tableaux d'amortissement d'emprunt. | • Détermination juste du nombre de versements et du taux d'intérêt applicable.<br>• Choix judicieux de la table de capitalisation.<br>• Application des calculs appropriés.<br>• Respect des consignes en ce qui concerne la préparation des tableaux. |

| Calcul de pièces | Code : 461042 |
|---|---|

*Et pour l'ensemble de la compétence :*

- Utilisation correcte de la calculatrice commerciale.
- Propreté et lisibilité des documents.
- Exactitude des calculs.
- Utilisation judicieuse des fonctions du tableur.
- Respect des règles de l'ergonomie.

## Suggestions de savoirs liés à la compétence

L'énumération ci-dessous reprend l'élément de la compétence, les savoirs liés à cet élément et les balises associées aux savoirs.

1 Calculer et préparer des pièces justificatives relatives aux achats et aux ventes.

| | |
|---|---|
| Effectuer des opérations arithmétiques de base. | Rappel des opérations de base; et priorité des opérations et des parenthèses : conversion des nombres entiers et des nombres décimaux en pourcentages ou l'inverse : règle de trois ou produit croisé. |
| Utiliser les fonctions d'une calculatrice commerciale. | Application d'une méthode de doigté; utilisation du ruban; arrondissement et nombre de décimales; et fonctions des touches. |
| Reconnaître les pièces justificatives relatives aux achats et aux ventes. | Fonction de chacune des pièces justificatives et renseignements qu'elle contient. |
| Associer les pièces justificatives aux étapes du processus de contrôle interne lié aux achats et aux ventes. | Exemples pour les achats et exemples pour les ventes. |
| Produire, à l'aide d'un tableur, des modèles de pièces justificatives. | Disposition des parties de la pièce; exemples pour une facture; et automatisation des calculs. |
| Se soucier de la présentation du modèle produit. | Propreté, lisibilité, présentation générale. |

2 Calculer des escomptes et préparer les pièces.

| | |
|---|---|
| Distinguer les types d'escomptes. | Types d'escomptes qui n'influe pas sur le prix de vente et les taxes, qui change le prix et influe sur les taxes : impact sur l'entreprise. |
| Utiliser une méthode d'escompte. | Méthode de calcul : impact sur les taxes, sur le paiement et la note de crédit. |
| Émettre les pièces relatives aux paiements. | Préparation des pièces suivantes : reçu, chèque, talon, mandat, mandat postal. |

3 Calculer des paiements internationaux et préparer les pièces.

| | |
|---|---|
| Appliquer les formules de conversion en devises étrangères. | Définition des éléments de l'équation servant au calcul pour la conversion de devises; et application des formules à l'aide de tables de cotes. |
| Préparer une traite bancaire. | Renseignements à fournir dans une traite bancaire. |

| Calcul de pièces | Code : 461042 |
|---|---|

4 Calculer des intérêts simples.

| | |
|---|---|
| Calculer des intérêts simples. | Éléments de l'équation servant au calcul de l'intérêt simple. |

5 Calculer des intérêts composés et préparer des tableaux d'amortissement d'emprunt.

| | |
|---|---|
| Reconnaître les éléments d'un tableau d'amortissement. | Colonnes du tableau d'amortissement de prêt. |
| Distinguer les éléments servant au calcul de l'intérêt composé. | Éléments servant au calcul de l'intérêt composé. |
| Utiliser les tables de capitalisation. | Utilité, fonctionnement, choix de la table; et calculs à l'aide de la table. |
| Utiliser les fonctions financières du tableur pour préparer les tableaux d'amortissement d'emprunt. | Automatisation de calculs : capital au début, versement, calcul des intérêts, capital à la fin, etc. |

| Vêtements de sport | Code : 426744 |
|---|---|

Module 10 Durée 60 h

## *Objectif de comportement*

| Énoncé de la compétence | Contexte de réalisation |
|---|---|
| Assembler des vêtements de sport. | • À partir de directives; et de prototypes et de mesures; de pièces coupées.<br>• À l'aide de machines à coudre et d'accessoires.<br>• Dans un contexte de production en série. |
| **Éléments de la compétence** | **Critères de performance** |
| 1 Prendre connaissance du travail à effectuer. | • Examen attentif des prototypes.<br>• Mesure précise des matières extensibles relâchées et étirées.<br>• Reconnaissance exacte des étapes de montage.<br>• Prise en considération des valeurs des coutures effectuées par les machines. |
| 2 Organiser le travail. | • Organisation efficace du poste de travail.<br>• Vérification attentive du nombre de pièces dans les paquets et des largeurs des bandes élastiques.<br>• Choix judicieux des machines et des accessoires.<br>• Concordance entre les essais d'élasticité et les résultats attendus. |
| 3 Assembler les vêtements par section. | • Précision de l'assemblage.<br>• Respect de l'ordre logique de production.<br>• Exécution appropriée des opérations.<br>• Solidité des fixations et des coutures.<br>• Tension des coutures adaptée à l'extensibilité du vêtement.<br>• Raccord précis des crans et des découpes.<br>• Correspondance exacte des extrémités des élastiques.<br>• Alignement régulier et précis des élastiques et des surpiqûres. |
| 4 Effectuer la finition des vêtements de sport. | • Exécution soignée des opérations de finition. |

| | |
|---|---|
| 5 Compléter le travail. | • Uniformité et répartition correctes de l'ampleur et de l'élasticité.<br>• Respect des mesures prévues.<br>• Absence d'étirement et de faux plis.<br>• Détection des pièces défectueuses.<br>• Préparation appropriée des vêtements à des fins d'entreposage.<br><br>*Et pour l'ensemble de la compétence :*<br><br>• Respect des règles de santé et de sécurité au travail.<br>• Utilisation de méthodes de travail efficaces.<br>• Préparation et réglage appropriés des machines.<br>• Respect des valeurs de couture.<br>• Précision et solidité des points d'arrêt.<br>• Conformité des produits avec les prototypes.<br>• Concordance des mesures des produits avec les dimensions prévues.<br>• Respect des particularités relatives aux matières extensibles.<br>• Maintien d'une cadence de travail soutenue. |

## Suggestions de savoirs liés à la compétence

L'énumération ci-dessous reprend l'élément de la compétence, les savoirs liés à cet élément et les balises associées aux savoirs.

1 Prendre connaissance du travail à effectuer.

| | |
|---|---|
| Interpréter les terminologies anglaise et française relatives aux vêtements de sport. | Types de vêtements; caractéristiques des vêtements; types d'équipement; et types de tissu. |
| Comparer l'extensibilité des tissus et des élastiques. | Propriétés pour la confection de vêtements; matières utilisées pour la fabrication du tissu et des élastiques; et largeur des élastiques, types de tissus. |
| Reconnaître la fonction des fournitures utilisées dans les vêtements de sport. | Fournitures les plus courantes; et types d'étiquettes et leurs caractéristiques. |
| Distinguer les valeurs de couture incluses dans les pièces coupées et celles qui sont obtenues à l'aide des machines. | Consultation du prototype; critères de qualité; et tolérances. |
| Mesurer des matières extensibles. | Relâchées et étirées; méthode d'étirement; et outils de mesure. |
| Analyser le prototype d'un vêtement de sport. | Éléments particuliers du vêtement; étapes de confection; propriétés du tissu et des fournitures; équipement nécessaire; qualité (exigences et tolérances); et reconnaissance des pièces coupées. |
| Reconnaître les étapes de montage d'un vêtement de sport. | Ordre des opérations de préparation, de montage et de finition; méthode de travail; et étapes de vérification. |

| Vêtements de sport | Code : 426744 |
|---|---|
| 2 Organiser le travail. | |
| Reconnaître l'importance du réglage des machines pour les tissus extensibles. | Machines spécialisées; utilisation de pieds spéciaux; et fils utilisés, extensibilité du vêtement, confort. |
| Trier des pièces de vêtements de sport. | Classement des pièces selon la gamme de montage. |
| Planifier l'approvisionnement pour la confection de vêtements de sport. | Pièces entoilées, fournitures, équipement, mode d'approvisionnement, mode d'évaluation. |
| Effectuer l'ajustement ergonomique et le réglage d'une élastiqueuse. | Dimensions des élastiques; accessoires nécessaires; règles de santé et de sécurité; zones de travail, rendement maximal; et essai sur tissu. |
| Organiser le travail. | Mode de production en série. |
| 3 Assembler les vêtements par section. | |
| Interpréter des tableaux de mesure. | Tailles, tolérances. |
| Reconnaître l'incidence de la tension et de la dimension des parties élastiques d'un vêtement. | Confort, ajustement. |
| Coudre des sections de vêtements extensibles. | Coutures droites, en angle ou courbes; et techniques particulières aux vêtements extensibles. |
| Coudre des épaules dans un tissu extensible. | Galon de soutien. |
| Assembler les vêtements par section. | Ampleur à résorber; méthode d'assemblage, position des mains, contrôle du tissu sous le pied presseur; et assemblage de pièces aux propriétés élastiques différentes. |
| 4 Effectuer la finition des vêtements de sport. | |
| Reconnaître les types de finition utilisés sur les vêtements de sport. | Types de machines; caractéristiques des vêtements; et types de finition tels que : ourlet, bord-côte, attaches spéciales, boutons-pression, etc. |
| Effectuer l'ajustement ergonomique et le réglage de machines utilisées pour la finition de vêtements de sport. | Essai sur tissu; accessoires; règles de santé et de sécurité; et zones de travail, rendement maximal. |

5 Vérifier la qualité du travail.

| | |
|---|---|
| Reconnaître l'importance de mesurer certaines parties de vêtements extensibles durant la production. | Ajustement des machines; contrôle de la qualité; et méthodes de mesure, points de vérification |
| Mesurer des élastiques relâchés et étirés. | Méthode d'étirement; et tableau de mesure. |
| Vérifier la solidité de coutures extensibles. | Méthode de vérification et d'étirement; tension des fils; et ajustement du différentiel. |
| Juger de la possibilité de récupérer une pièce de vêtement de sport défectueuse. | Retouches à apporter; et état du tissu et des fournitures. |
| Préparer des vêtements de sport en vue de l'entreposage. | Mise de côté des rejets; et étiquetage, pliage, ensachage, etc. |

# Annexe IX
# Exemples d'objectifs de situation (extraits)

**Intégration au milieu de travail** Code : 461012

Module 13 Durée 120 h

## *Objectif de situation*

### Énoncé de la compétence

S'intégrer au milieu de travail.

### Éléments de la compétence

- Se familiariser avec la réalité de l'exercice du métier.
- Intégrer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les habitudes acquises durant la formation.
- Prendre conscience des changements de perception qu'entraîne un stage en milieu de travail.

### Plan de mise en situation

#### Phase d'information

- Prendre connaissance de l'information et des modalités relatives au stage.
- Effectuer des démarches pour obtenir une place de stagiaire.
- Prendre connaissance de l'organisation physique du lieu de stage.

#### Phase de réalisation

- Observer le contexte de travail : milieu socio-économique (produits et marché), associations professionnelles, structure de l'entreprise, équipement, évolution technologique, conditions de travail, relations interpersonnelles, santé et sécurité.
- S'intégrer à l'équipe de travail.
- Effectuer différentes tâches professionnelles ou participer à leur exécution.
- Produire un bref rapport de ses observations sur le contexte de travail et sur les principales tâches effectuées dans l'entreprise.
- Tenir un journal de bord faisant état des tâches effectuées au cours du stage.

#### Phase de synthèse

- Établir des liens entre ses interventions en milieu de travail et les connaissances acquises en cours de formation.
- Discuter de la justesse de sa perception du métier avant et après le stage : milieu de travail, pratiques professionnelles.
- Discuter des conséquences du stage sur le choix d'un emploi (aptitudes et goûts).

### Conditions d'encadrement

- Fournir aux élèves les moyens permettant de favoriser le choix judicieux d'un lieu de stage.
- Maintenir une collaboration étroite entre l'école et l'entreprise.
- Favoriser l'observation et l'exécution de tâches professionnelles variées.
- Assurer l'encadrement périodique des élèves.
- S'assurer de la supervision des stagiaires par une personne responsable au sein de l'entreprise.
- Intervenir efficacement et avec diligence en cas de difficultés ou de problèmes.
- Favoriser les échanges de points de vue ainsi que la possibilité d'expression pour tous les élèves.

## Critères de participation

### Phase d'information

- S'informe sur l'organisation pratique du stage et les responsabilités qui lui sont attribuées.

### Phase de réalisation

- Respecte les politiques de l'entreprise concernant les activités qu'on l'autorise à exécuter en tant que stagiaire et les horaires de travail.
- Participe à l'exécution de tâches du métier.
- Note dans son journal de bord ses observations sur les tâches exécutées.

### Phase de synthèse

- Partage avec les autres élèves son expérience en milieu de travail.

## Suggestions de savoirs liés à la compétence

L'énumération ci-dessous reprend le plan de mise en situation, les savoirs liés aux phases et les balises associées aux savoirs.

| | |
|---|---|
| Phase d'information | |
| Situer la compétence dans l'ensemble du programme. | Raison d'être de la compétence, plan de cours, et lien avec les autres modules. |
| Décrire les éléments à consigner en cours de stage. | |
| Décrire le comportement à adopter en milieu de travail. | Attitudes. |
| Prendre connaissance de l'information et des modalités relatives au stage. | Attentes des employeurs et du personnel, mode d'évaluation, but et durée du stage, pratiques et règlements de l'entreprise. |
| Effectuer des démarches pour obtenir une place de stagiaire. | Prise de contact avec l'entreprise, et présentation de la demande. |
| Prendre connaissance de l'organisation physique du lieu de stage. | Situation du milieu de stage, équipement disponible. |
| Phase de réalisation | |
| Observer le contexte de travail. | Milieu socio-économique (produits et marché), associations professionnelles, structure de l'entreprise, équipement, évolution technologique, conditions de travail, relations interpersonnelles, santé et sécurité. |
| S'intégrer à l'équipe de travail. | Coopération, initiative, adaptation, travail en équipe. |
| Effectuer différentes tâches professionnelles ou participer à leur exécution. | Polyvalence et collaboration. |
| Produire un bref rapport de ses observations sur le contexte de travail et sur les principales tâches effectuées dans l'entreprise. | Résumé de ses observations. |
| Tenir un journal de bord faisant état des tâches effectuées au cours du stage. | Liste des tâches et fréquence d'exécution, commentaires, encadrement reçu, et comparaison avec le plan de stage. |

| Intégration au milieu de travail | Code : 461012 |
|---|---|

Phase de synthèse

Dresser une liste de ses aptitudes, de ses goûts et de ses champs d'intérêt.

Établir des liens entre ses interventions en milieu de travail et les connaissances acquises en cours de formation.

Discuter de la justesse de sa perception du métier avant et après le stage.

Discuter des conséquences du stage sur le choix d'un emploi.

Applicabilité en milieu de travail des principes appris à l'école, similitudes et différences dans l'application, adaptation au stress.

Milieu de travail, pratiques professionnelles, écart entre ses perceptions et la réalité.

Aptitudes, goûts et champs d'intérêt, incidence des facteurs environnementaux.

| Métier et formation | Code : 461012 |
|---|---|

Module 1 Durée 30 h

## *Objectif de situation*

### Énoncé de la compétence

Se situer au regard du métier et de la démarche de formation.

### Éléments de la compétence

- Connaître la réalité du métier.
- Comprendre le programme de formation.
- Confirmer son orientation professionnelle.

### Plan de mise en situation

#### Phase d'information

- S'informer sur le marché du travail dans le domaine de la comptabilité : perspectives d'emploi, rémunération, possibilités d'avancement et de mutation, critères et processus de sélection des candidats et des candidates.
- S'informer sur l'organisation des entreprises : formes juridiques, secteurs d'activités, structures organisationnelles, organisation du travail, environnement de travail et outils utilisés, etc.
- S'informer sur la nature et les exigences de l'emploi.
- S'informer des facteurs de risque en ce qui a trait à la santé et à la sécurité des travailleuses et des travailleurs.
- S'informer sur le programme d'études.

#### Phase de réalisation

- Inventorier les habiletés, aptitudes, attitudes et connaissances nécessaires pour pratiquer le métier.
- Vérifier la concordance du programme d'études en regard de la situation de travail en comptabilité.
- Faire part de ses premières réactions envers le métier et la formation.
- Voir la possibilité de créer son entreprise ou de travailler à son compte.
- Présenter les données recueillies ainsi que sa perception du métier et de la formation.

#### Phase de synthèse

- Faire un bilan de ses goûts, de ses aptitudes, de ses connaissances dans le domaine et de ses qualités personnelles.
- Comparer son bilan avec les exigences liées à la formation et à l'exercice du travail en comptabilité.
- Reconnaître les forces qui faciliteront son travail ainsi que les faiblesses qu'il faudra pallier.
- Donner les raisons qui motivent son choix de poursuivre ou non la démarche de formation.

## Métier et formation — Code : 461012

### Conditions d'encadrement

- Privilégier les échanges d'opinions entre les élèves et favoriser l'expression de toutes et tous.
- Motiver les élèves à entreprendre les activités proposées.
- Permettre aux élèves d'avoir une vue juste du métier et de la formation.
- Fournir aux élèves les moyens d'évaluer leur orientation professionnelle avec honnêteté et objectivité.
- Renseigner les élèves sur la reconnaissance des acquis et des compétences.
- Organiser des visites d'entreprises représentatives des principaux milieux de travail en comptabilité.
- Permettre aux élèves de se familiariser avec l'environnement et les outils de travail en utilisant le laboratoire de façon optimale.
- Assurer la disponibilité de la documentation pertinente : renseignements sur l'organisation des entreprises et sur le métier, programmes de formation, guides, etc.
- Organiser des rencontres avec des spécialistes du métier.

### Critères de participation

**Phase d'information**

- Recueille des données sur la majorité des sujets à traiter.

**Phase de réalisation**

- Donne son opinion sur quelques exigences auxquelles il faut satisfaire pour pratiquer le métier.
- Présente sa perception du métier et du programme d'études, en faisant le lien avec les données recueillies.

**Phase de synthèse**

- Présente un bilan de ses goûts, aptitudes et connaissances dans le domaine ainsi que de ses qualités personnelles.
- Justifie sa décision quant à poursuivre ou non le programme de formation.

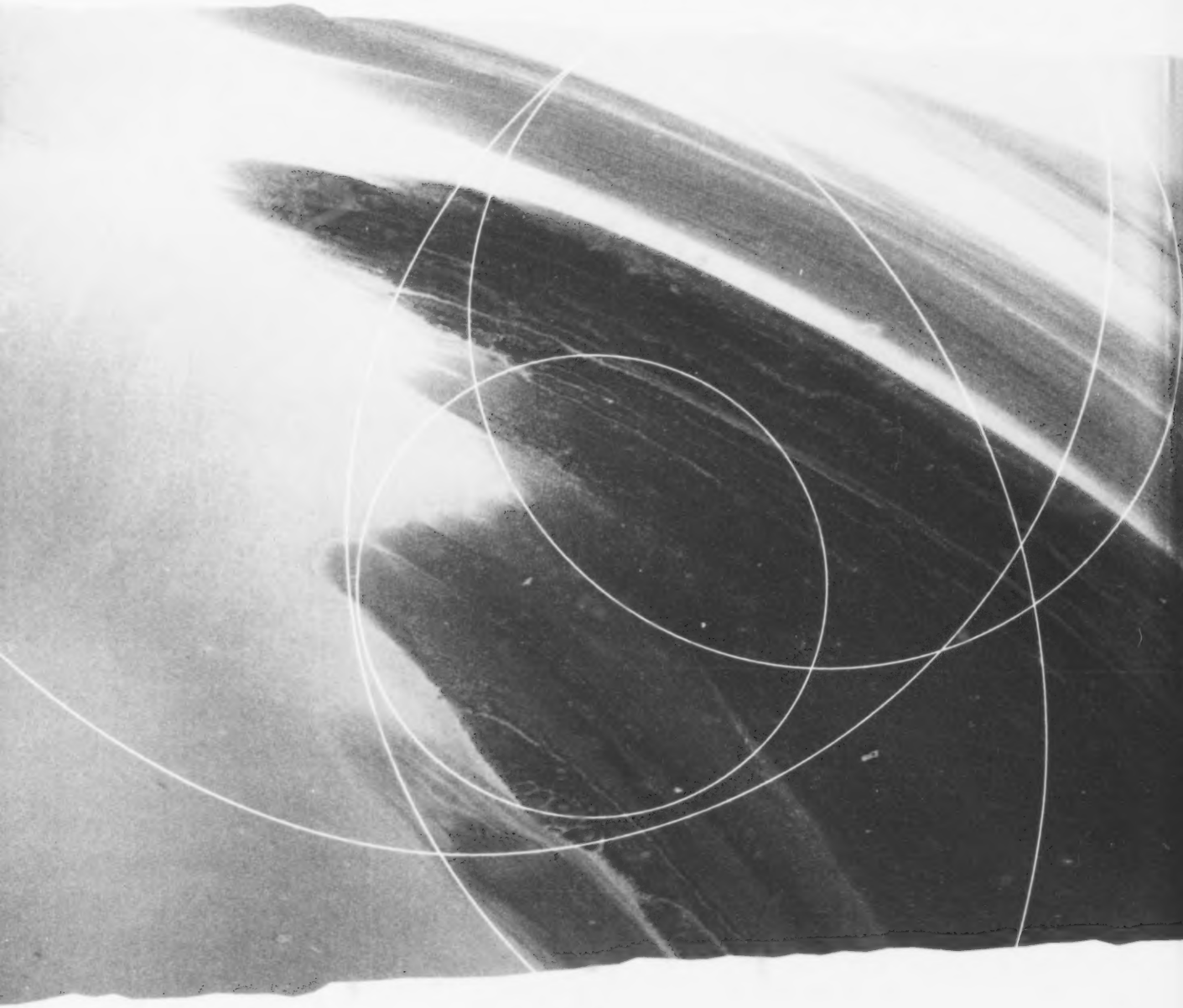
### Suggestions de savoirs liés à la compétence

L'énumération ci-dessous reprend le plan de mise en situation, les savoirs liés aux phases et les balises associées aux savoirs.

Phase d'information

| | |
|---|---|
| Situer la présente compétence dans l'ensemble du programme de formation. | Raison d'être de la compétence; liens avec les autres compétences; et plan du cours. |
| Être réceptive ou réceptif aux données relatives au métier et à la formation. | Conditions de réceptivité : attention visuelle, attention auditive, climat favorable, intérêt, concentration et bien-être physique et psychologique. |
| Déterminer une façon de noter des données. | Méthode pour prendre des notes. |
| S'informer sur le métier. | |

| Métier et formation | Code : 461012 |
|---|---|
| **Phase de réalisation** | |
| Déterminer une façon de présenter des données. | Règles de présentation et structure d'un rapport. |
| S'informer sur le projet de formation et s'engager dans la démarche. | ... |
| Avoir le souci de partager sa perception du métier avec les autres personnes du groupe. | Avantages à communiquer son point de vue et à écouter celui des autres. |
| Reconnaître les principales règles permettant de discuter correctement en groupe. | Règles fondamentales : participation, respect des tours pour prendre la parole, ne pas s'écarter du sujet, être attentif aux autres et accepter que les autres aient des points de vue différents. |
| Analyser la possibilité de créer son entreprise ou de travailler à son compte. | Lien entre la conjoncture actuelle et le domaine de la comptabilité; caractéristiques de l'entrepreneur; et motivation pour se lancer en affaires. |
| **Phase de synthèse** | |
| Distinguer les goûts des aptitudes et des champs d'intérêt. | Définition des termes. |
| Evaluer et confirmer son orientation. | ... |



Éducation
Québec

17-2505